

Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch

Die Wiedergaben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern.¹

In der Arbeit wird über einen Versuch zur Bestimmung der sprachlichen Handlungsfähigkeit türkischer Kinder in der deutschen Sprache berichtet, in dem mit der Wiedergabe eines kurzen Ausschnitts aus der Muppets-Show gearbeitet wird. Zunächst werden anhand der Wiedergaben deutscher gleichaltriger Kinder charakteristische Elemente des sprachlichen Musters des Wiedergebens herausgearbeitet einschließlich einer Reihe sprachlicher Mittel, die bei der sprachlichen Realisierung eingesetzt werden. Eine Zusammenfassung bringt Tabelle I und eine Übersicht über die Prozeduren und Handlungen ein Diagramm. Anschließend werden die Wiedergaben von fünf türkischen Kindern untersucht. Es stellt sich heraus, daß diese Kinder spezifische Beschreibungsstrategien verwenden, mit denen sie Probleme in der Rezeption des Films auszugleichen versuchen. Es werden Zwänge der Zweitsprache deutlich, außerdem das eigene sprachlich-kulturelle Wissen jeweils unterschiedlich mobilisiert. Die Ergebnisse sind in der Tabelle II übersichtlich zusammengefaßt. Im Anhang werden die einzelnen Durchläufe der türkischen Kinder im Diagramm dargestellt und weitere Wiedergaben deutscher Kinder beigefügt.

1. Sprachkontaktsituation "Fernsehen"
2. Zur Durchführung des Versuchs
3. Charakteristika kindlicher Fernseh wiedergaben
 - 3.1. Dokumentation zweier Beispiele deutscher Kinder
 - 3.2. Die Rezeptionssituation
 - 3.3. Bewertungsergebnis und Wiedergaben
 - 3.4. Die Anfänge
 - 3.4.1. Zusammengefaßtes Bewertungsergebnis
 - 3.4.2. Rahmensetzungen
 - 3.5. Prozeduren und sprachliche Mittel
 - 3.5.1. Erinnern
 - 3.5.2. Sprachliche Mittel des Erinnerns
 - 3.5.3. Einschätzen
 - 3.5.4. Vergleichen
 - 3.5.5. Sprachliche Mittel des Einschätzens: Präthematisches *so* und Sprechhandlungsaugmente
 - 3.5.6. Iterative Handlungsbeschreibung und andere Intensivierungen
 - 3.5.7. Zerlegen
 - 3.5.8. Detaillieren
 - 3.5.9. Auslassen und Vereinfachen
 - 3.5.10. Fokuskontinuität
4. Typen des Durchlaufs
5. Tabelle I
6. Das Muster des Wiedergebens: Diagramm I

7. Wiedergaben türkischer Kinder
 - 7.1. Ein Beispiel
 - 7.2. Wiedergeben vs. Beschreiben: Die Rolle kultureller Wissenrepertoires
8. Einzelanalysen
 - 8.1. Ordnen nach Vorstellungszentren
 - 8.2. Lineares Beschreiben
 - 8.3. Punktuell Beschreiben
 - 8.4. Umschreibungsversuche
9. Rahmenkategorisierungen der türkischen Kinder
 - 9.1. Dokumentation der einzelnen Anfänge
 - 9.2. Gegenüberstellende Interpretation
10. Lexikalische Strategien in der Zweitsprache
11. Tabelle II: Beschreibungen der türkischen Kinder

Anhang: Diagrammatische Darstellungen der Beschreibungen der türkischen Kinder, Beispieltex te der anderen deutschen Kinder

1. Sprachkontaktsituation "Fernsehen"

Im folgenden möchte ich ein Kapitel aus einer Untersuchung zur "sprachlichen Handlungsfähigkeit türkischer Schüler in der vierten Grundschulklasse" vorstellen. In dieser Untersuchung geht es um sechs Kinder türkischer Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik, drei Mädchen und drei Jungen im Alter von 10 bis 12 Jahren, die alle in der Türkei geboren wurden und bei Schuleintritt wenig bis kein Deutsch sprechen konnten. Innerhalb und außerhalb der Grundschule haben sie unterschiedliche Kenntnisse in der deutschen Sprache erworben, die Entwicklung ihrer Muttersprache war jedoch erschw ert. So kommt es, daß alle Kinder mehr oder minder unter Erscheinungen des "Semilingualismus" leiden (s. dazu Hansegård 1974, Toukomaa/Skuttnab-Kangas 1977, Skuttnab-Kangas 1978; zur Kritik an diesem Terminus, weil dadurch zwei Varietäten "im Kopf der Sprecher" hypostasiert und unvermittelt gegenübergestellt werden, s. Fritsche 1981); nach der Typisierung von Stölting 1980 (S. 199 ff.) liegt bei 5 der 6 Kinder ein Bilingualismus mit Dominanz der Muttersprache vor. Im Verlauf der Untersuchung wurde das sprachliche Handeln der Kinder in typologisch unterschiedlichen Sprechsituationen aufgenommen, die z.T. so angelegt waren, daß sie Ähnlichkeit mit Sprachkontaktsituationen aufwiesen, in denen die türkischen Kinder Bekanntschaft mit der deutschen Sprache gemacht haben (vgl. auch Rehbein 1980 b).

In der Schule und beim Spielen mit deutschen Freunden haben die Kinder Kontakt mit der deutschen Sprache. Zumindest zeitlich sehr umfangreich ist nun eine Sprachkontaktsituation, nämlich das tägliche Fernsehen: Sie sehen oft das gesamte Abendprogramm einschließlich der Regionalsendungen von 18.00 Uhr ab. Die Sprachkontaktsituation "Fernsehen" ist die gegenüber allen Medien bei weitem häufigste;

allerdings ist sie dadurch modifiziert, daß die Eltern gelegentlich den Ton abstellen und nur das Bild laufen lassen, während sie gleichzeitig im Radio eine muttersprachliche Sendung hören oder eine Musikkassette mit türkischer Musik auflegen (so auch Abali 1980, 36 f.; allerdings läßt sich aus dieser Feststellung gerade nicht folgern, daß das Fernsehen das Hörverstehen in der Zweitsprache fördere, wie Abali meint). Man muß wohl davon ausgehen, daß die türkischen Kinder habituell dem Fernsehen eher bild- als wortorientiert gegenüberstehen. Und obwohl sie meist zusammen mit der Familie fernsehen, wird — nach einer Umfrage in der vorliegenden Untersuchung — hinterher oder währenddessen kaum über den Film gesprochen. Damit ist wiederum die im folgenden Versuch auftretende Rezeptionssituation der alltäglichen des Allein- und stumm-Rezipierens ähnlich (vgl. zum Unterschied des individuellen und gemeinschaftlichen Fernsehens Kohli 1976), so daß die gewonnenen Ergebnisse auf die alltäglichen Vorgänge übertragbar sein können.

Es ist Augst (1980, S. 317) zuzustimmen, wenn er bemerkt, daß das Wiedergeben eines Films für eine normale Rezeptionssituation nicht charakteristisch ist, da im Alltag nach einem Film einfach weitergehandelt wird. Daher soll im folgenden der Diskurstyp des Wiedergebens eigens analytisch bestimmt werden.

Es ist anzunehmen, daß die ausländischen Kinder in der Sprachkontaktsituation "Fernsehen" nicht allein die Sprache kennenlernen, sondern auch deutsche Lebensformen, also Kultur, genauer: das, was an Lebensformen im Medium Fernsehen erscheint. Das Fernsehen hat die Rolle einer artifiziellen Sozialisationsinstanz — der Puppenfigur vergleichbar, die die Mutter ersetzt, wenn man sie dem Affenbaby experimentell entzogen hat. Denn im Fernsehen begegnen Lebensformen — und mit ihnen Sprache — abstrakt und "gereinigt". Durch die Wahrnehmung "artifizieller Lebensformen" wird in der Folge die Wahrnehmung realer Lebensformen mitorganisiert (vgl. zu der Nachgeschichte der "Sesamstraße" bei Kindern die Arbeit von Charlon u.a. 1975), und das gerade deshalb, weil in der Familie das Gesehene nur wenig besprochen wird.

2. Zur Durchführung des Versuchs

Um über die Rolle und die Verarbeitung sprach- und kulturspezifischen Wissens in der Kontaktsituation des Fernsehens mehr zu erfahren, sollen die Verbalisierungen, die die türkischen Kinder bei der Wiedergabe von Filmausschnitten auf Deutsch vollzogen, analysiert werden.

In der Verbalisierung, so lautet die Hypothese, zeigen sich sprachliche Prozeduren, mit denen die Kinder das Wahrgenommene einordnen, in einen größeren Zusammenhang stellen, es mit etwas anderem in

Verbindung bringen, es kategorisieren und klassifizieren – kurz, sprachliche Prozeduren, in denen sich ihre Fähigkeit zur Begriffsbildung in der deutschen Sprache manifestiert.

Zwei unterschiedliche Typen des Wiedergebens wurden aufgezeichnet: Einmal das freie Erzählen beliebiger, d.h. besonders beeindruckender Sendungen (auf deutsch und auf türkisch); zum anderen die Wiedergabe von kurzen in sich relativ geschlossenen Ausschnitten aus verschiedenen Typen von Sendungen. Die Ausschnitte wurden ausgewählt aus

- (a) einem Dokumentarfilm;
- (b) aus einem Spielfilm einer Kindersendung;
- (c) aus einer Unterhaltungssendung mit Lehrcharakter: aus der Muppets-Show.

Nur die Wiedergaben des Ausschnitts aus der Muppets-Show werden im folgenden diskutiert.

Um die Fähigkeiten der türkischen Kinder spezifischer einschätzen zu können, ist methodologisch ein Vergleichs- bzw. Bezugspunkt notwendig. Dieser wurde dadurch gewonnen, daß acht deutsche Kinder gleichen Alters aus unterschiedlichen Schulklassen und mit einer Streubreite "intellektueller Leistungen" (bezogen auf Noten in verschiedenen Fächern) um eine Wiedergabe desselben Filmausschnitts gebeten wurden.

Aus den Wiedergaben der deutschen Kinder werden allgemeine Charakteristika dieser sprachlichen Form herausgearbeitet (§ 3); auf dieser Folie sind die Merkmale der Wiedergaben der türkischen Kinder spezifischer zu bestimmen (s. §§ 7 ff.). Während der Analyse stellte sich heraus, daß sich aus der Anlage der Untersuchung auch Schlüsse über das Verhältnis von dem, was ein Kind sagen will, zu dem, was es faktisch sagt, ziehen lassen; d.h. es lassen sich Schlüsse über die Verbalisierung des Auszudrückenden ziehen, da der Analysierende selbst verunglückte Äußerungen zumeist genau an den im filmischen Original auftretenden Sachverhalten festmachen kann. Um ein Ergebnis dieses Untersuchungsaspekts vorwegzunehmen: Es zeigte sich, daß die Schwierigkeiten der ausländischen Kinder zwar auch in der Korrektheit einer Reihe morphologischer Regeln liegen, vor allem aber in der angemessenen Verbalisierung komplexer Ausdrucksformen. Damit erwiesen sie sich als Schwierigkeiten, ein differenziertes Verhältnis von "Sprache und Denken" (Vygotskij 1964) in der Zweitsprache zu entfalten.

Einige türkische Kinder haben dieselben Probleme in ihrer Muttersprache: Auch im Türkischen treten bei einer Komplexität des auszudrückenden Gedankens Schwierigkeiten auf.

1	Ho Sz Be	10 2 3 o-Musik; Uhr geht schnell auf 12 Uhr, wieder zurück, sehr schnell hin und her-o Entzoomen holt Doktor ins Bild, dann Assistenten	4 Hier Doktor Honigtaubunsenbrenner	5 o-----	6
2	Ho Be	7 in den Muppet-Labors, wo die Zukunft schon heute gemacht wird. Also ((räuspert sich)) unsere neueste	8 9 o-blickt hoch-o		
3	Ho Be	10 Erfindung ist der Bakterienvergrößerer. Jahrzehntlang konnten Wissenschaftler die winzigen winzig-	11 o-blickt hoch-o		12
4	Ho Be	13 kleinen Bakterien nur unter dem Mikroskop beobachten. Doch jetzt hat unser Bakterienvergrößerer das	14 o zeigt aufs Mikroskop riefen		
5	Ho Be	14 Mikroskop unnötig gemacht. Hm.	15 16 o schmeißt das Mikros- kop weg	17 18 o	
6	Ho Be	19 ((Räuspert)) Ich/Hier in diesem Behälter haben wir ein Musterpräparat des tödlichen Keimes Skeptokok-	20 o-zeigt auf Flasche und Schale-----o		
	Be	o--Protest--o			o-----nimmt

Ho	(21)	kosjughuterium. Nun, achten Sie darauf, was passiert, wenn Beeker einen Tropfen des Bakterienvergröß-	(22)	(23)	(24)
Be		von der Flasche Tropfen ab-----o			
Sz			§ Schwenk auf Beeker	o-----Wachstum der Bakterien	
Ho	(25)	(26)(27)(28)	(29)	(30)	
Be		Beckers hinzugibt.			
Be		o wird zugedeckt---oo-Piepsen---			
Ho	(31)	(32)	(33)	(34)	
Be		Berten Keim zu untersuchen. Oh! Oder umgekehrt ((Räuspern)). Ah das war es für heute aus dem Muppet-			
Be					oo-läuft piepsend mit Hülle herum-----
Ho		Labor. ((Räuspern)) Beeker!		(35)	
Be					
Fr					
Sz					
					Na, na, na, wenn das Zeug man nur nicht ansteckend ist, was Honigtau?
					§Schnitt, Ho und F. erscheinen
					hinter dem Frosch Kermit
Fr	(36)	(wendet sich kopfschüttelnd ab))			

Abbildung 1

Ho: Honigtau, Be: Beeker, Fr: Frosch, Sz: Szemisches



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



24



25



26



27



28



29



30



31



32



33



34



35



36

Der Versuch verlief so, daß zunächst fünf türkischen Kindern (Elif, Mädchen, konnte an diesem Versuch nicht teilnehmen), dann acht deutschen Kindern einzeln der Filmausschnitt in der Aula ihrer Schule vorgeführt wurde. Jeweils unmittelbar nach der Abspielung kam eine Person (zumeist ein gleichaltriger Mitschüler) in den Raum und sagte, daß sie den Film nicht kenne. Der Filmvorführende, der zugleich Versuchsleiter war, bat dann das Kind, der hinzukommenden Person zu erzählen, "was in dem Film passiert ist, damit der sich das vorstellen kann". Die neue Person hatte jedoch nur einen Teileinfluß auf den Ablauf: Die Kinder erzählten fast immer so o o h l auf die neue Person a l s a u c h auf den Filmvorführenden hin.

Der plot dieses Filmausschnitts ist für Kinder kognitiv schwer zu erfassen, denn es wird ein wissenschaftlicher Versuch als Beispiel für eine absurde Veranstaltung dargestellt. Dennoch ist dieses Material in seiner Absurdität und Schwierigkeit symptomatisch für Sendungen, die Kinder sehen.

Abbildung 1 gibt den Filmausschnitt in einer Transkription wieder (nach HIAT 2; s. Ehlich/Rehbein 1982), Abbildung 2 zeigt einige Photos des Films, deren Numerierung sich auf die Zahlenangaben in der Transkription bezieht. Der Ausschnitt hat eine Zeitdauer von 70 Sekunden.

In der Arbeit werden die Wiedergaben der Kinder in segmentierter Form präsentiert. Bei Segment-Gliederungen aus Transkriptionen kann man sich daran orientieren, daß meist kürzere oder längere Pausen die Einschnitte markieren, durch die die Verbalisierungen der propositionalen Gehalte voneinander abgetrennt sind (die Methode ist mit der von Chafe angegebenen Einteilung nach "chunks of knowledge" verträglich).

Die Planung der vorliegenden Untersuchung geht auf den Anfang des Jahres 1979 zurück. Ich habe in der Zwischenzeit von einem ähnlichen design erfahren, das die von Chafe angeleitete Forschungsgruppe mit einem stummen Film über eine "Pear-Story" gemacht hat (s. Chafe 1980). Für unseren Zusammenhang wichtig bei dieser Untersuchung ist, daß Angehörige unterschiedlicher Sprachgemeinschaften das Muster des Wiedergebens offensichtlich k u l t u r s p e z i f i s c h unterschiedlich handhaben. Der Versuch von Chafe wurde im übrigen nicht mit Zweitsprachensprechern durchgeführt.

Ein sprachpädagogisches Experiment mit Videofilmen ohne Ton, deren Szene von ausländischen Jugendlichen interpretiert werden, ist von Wilms (o.J.) erarbeitet und im DaF-Unterricht eingesetzt worden. In den Interpretationen konnte von den Ausländern kulturelles Wissen aktiviert, in der zweiten Sprache Deutsch umgesetzt und didaktisch verwendet werden.

Ein Forschungsprojekt zur Erhebung und Analyse der W i r k u n g (insbesondere der Prozesse der Wahrnehmung, des Verstehens, des Übernehmens und der handlungsmäßigen Umsetzung längerer Fernsehfilme) auf Kinder wurde von Augst und Völzing durchgeführt (vgl. Augst/Völzing 1980). Die Autoren orientierten sich bei ihrer Analyse an Nacherzählungen.

Eine sprachpsychologische Untersuchung in der Tradition der Gestaltpsychologie, in der entwicklungsbedingte, typologisch unterschiedliche Strukturprinzipien in der verbalen Wiedergabe längerer Filmabschnitte herausgearbeitet werden, liegt in der älteren Arbeit von Gerhartz-Franck (1955) vor. Ihre Ergebnisse haben für die folgende Analyse eine wichtige Bedeutung.

Während sich die genannten Arbeiten mit *e x - p o s t* - Darstellungen eines bildlich abgelaufenen Geschehens beschäftigen, wird z.B. in Rehbein (1977, § 12.2.) anhand einer Sport-Reportage die simultan ablaufende Verbalisierung untersucht. Van Berkel (in Vorbereitung) analysiert in einer größer angelegten Versuchsreihe die simultanen Verbalisierungen gleichzeitig ablaufender Filmausschnitte.

3. Charakteristika kindlicher Fernschwiergaben

Die Wiedergaben eines Films oder eines Filmausschnitts erhält wesentliche Zwecksetzungen aus der Konstellation, daß der Sprecher das Ganze bereits kennt, wenn er es wiedergibt; aus dem Wissen über den gesamten Verlauf, also vom *R e s u l t a t* her, kann er daher seine Wiedergaben strukturieren, Wichtiges von Unwichtigem trennen und die einzelnen Elemente des Gesehenen in ihrer Bedeutung für den Ablauf rekonstruieren. — Das Wiedergeben erfolgt in einem ensemble sprachlicher Tätigkeiten, deren Konfiguration wir im folgenden erarbeiten.

Wir beginnen die Analyse mit der Wiedergabe eines deutschen Kindes (dem eine zweite eines anderen deutschen Kindes hinzugefügt wird) (Beispiele (B 1) und (B 2)). Die Wiedergaben der anderen deutschen Kinder sind im Anhang zusammengestellt. Die Analyse erfolgt aus Raumgründen kursorisch; bisweilen wird auf die deutschen Beispiele ((B 8) bis (B 13)) im Anhang verwiesen. Bei Vorgriffen auf einzelne Beispiele der türkischen Kinder vergleiche man bitte Tabelle II (am Schluß, S. 271 f.).

3.1. Dokumentation zweier Beispiele deutscher Kinder

(B 1) Elisabeth

- (1) *Hm̄, ja.*
- (2) *Ich hab da ers' mal . . so 'n Muppet-Labor gesehen.*
- (3) *Und äb da war 'n Mann gewesen, . . der , wollte , äb in die Zukunft schauen.*
- (4) *Und wie das mit Bakterien is', so Bakterien vergrößern.*
- (5) *Und da hat der so 'n Gefährten.*
- (6) *Und der hat dann äb so 'n / Wie nennt man die no'ma? .. (die) ((seufzt)) Mikroskop äb ungültig gemacht.*
- (7) *Und . der Assistent . warf da / warf das Mikroskop . dann einfach so hinter sich ((amüsiert))*
- (8) *Und . hat dann . hm̄ so macht immer ((ahmt sirenenartigen Heulton des Assistenten nach))*
- (9) *((lacht))*

- (10) Und/ und der war ganz erschrocken, der äh . Mann.
- (11) Der hat 'ne Brille und äh keine Augen sozusagen.
- (12) Ja, und der hat . h̄m dann gesagt : "Dann wolln wa das jetz'ma' ausprobieren".
- (13) Und . da hat der so 'n paar Tro/äh Tropfen, der Assistent, äh auf/in/aus so 'ner kleinen Flasche, hat der dann . auf so 'ne Schale . geträufelt.
- (14) Und . es wird dann (äh ja) ganz riesengroß.
- (15) Und der war dann ... fast ganz da drin versteckt, der Assistent
- (16) Und äh (der) imma wieda ((ahmt Heulton nach)).
- (17) ((lacht))
- (18) Un'de/ und der Mann mit de/ mit der Brille, der sagte dann: "(Nein) das war's diesma aus'm Muppets-Labor".
- (19) ((lacht))
- (20) "Wo die Zukunft schon heute gemacht wird".
- (21) ((lacht))
- (22) Und/ und äh da sind die (dann) rausgegangen.
- (23) Und Kermit, der Frosch, der stand dann da,
- (24) und der war aba auch ganz erschrocken,
- (25) (wo de/) wenn der da immer reinkommt ((ahmt Heulton nach)).
- (26) Und (dann) in der Plastikfolie da überall rumwandert.
- (27) ((lacht))
- (28) Na ja.
- (29) Ungefähr.

(B 2) Sven

- (1) Also ... Da war aus der Mopedshow so'n ...mit dem... Professor und dem ... wie heißt der? Weiß isch gar nich mehr ... Der eine dem sein Assistent aus der Mopedshow.
- (2) Und da... hatten die ein Bakterienvergrößer. erfunden.
- (3) Und da ... sagte der: "Da wird das Mikroskop denn überflüssig sein" ...
- (4) Da. hat der das nach hinten weggeschmissen.
- (5) Da sagte der: "Isch werd/das werd ich dir vom Gehalt abziehen!"
- (6) Da wimmerte der.
- (7) Und da. sagte der: "Wenn . — und gucken Sie zu, was passiert — wenn isch..einen...Tropfen davon hier reintu".
- (8) Und auf einmal da eine ganz gr/ 'n ganz großes Bakterien raus.
- (9) Und da.. saß der dann irgendwie so drin.
- (10) Und .. dann is das immer höher geworden.
- (11) Und ... dann sagte der: "Das war's wieder für heute."
- (12) Und da is er rausgegangen.

3.2. Die Rezeptionssituation

(Bei der folgenden Analyse orientiere man sich auch an dem Diagramm I, das in § 6, S. 247, dargestellt ist).

Vor der Reproduktion des Films steht die Situation der *R e z e p - t i o n*. In dieser Phase wird die umzusetzende Information, das Wissen, aufgenommen. Wir wollen die Komponenten dieser Rezeption benennen, ohne die Rezeptionsphase insgesamt eingehender zu untersuchen.

Die Kinder *n e h m e n* den dargebotenen Film *w a h r*, sie *p e r z i - p i e r e n* ihn. Damit ist gemeint, daß die *n o r m a l e n* Bedingungen der auditiven und visuellen Informationsaufnahme gelten (für eine eingehendere Beschreibung der Stufen und Mechanismen bei der peripheren Sprachwahrnehmung s. etwa Clark/Clark 1977, § 5).

Der Wahrnehmende muß bei der Aufnahme *V o r w i s s e n* aktivieren, um den Prozeß der Perzeption erfolgreich zu durchlaufen. Dieses Vorwissen arbeitet nach Strukturprinzipien, die durch das Leben des gesellschaftlichen Alltags vororganisiert sind (vgl. Holzkamp 1973, Rehbein 1977, § 1.2.1.). Insbesondere werden Sehgewohnheiten aus der Erfahrungsgeschichte mit dem Medium Fernsehen an die aktuelle Situation herangetragen (vgl. auch Ehlich/Rehbein 1983).

Das wichtigste Element in der Rezeption ist das *V e r s t e h e n*: der Sprecher hat den Ablauf des ganzen Ausschnitts wahrgenommen und – nach seinen Möglichkeiten – verstanden, *b e v o r* er mit dem Sprechen anfängt.

Gerhartz-Franck (1955) legt dar, daß Verstehen heiße, den Ablauf des Geschehens (Geschehensgestalt) als "Sinngestalt" zu begreifen. Die Fähigkeit zu derartigen Verstehensprozessen ist altersbedingt und entwickelt sich erst ab dem neunten Lebensjahr. Von diesem Zeitpunkt an beginnen die Kinder, die Inhalte ihrer Wiedergaben vom Gesamtverständnis her zu organisieren. – Die Theorie des Verstehens, die Glinz (1978) entwickelt, bedarf einer eigenen Auseinandersetzung an anderer Stelle.

3.3. Bewertungsergebnis und Wiedergaben

Das Wiedergeben des Wahrgenommenen erfolgt auf Anforderung (durch den Versuchsleiter) und ist eine Folge von sprachlichen Handlungen des Assertierens. Da das Kind zumeist wenig unterbrochen wird, hat diese Folge den Charakter einer *V e r k e t t u n g*. Die Verkettung von Assertionen zu einem gesamten Wiedergabediskurs erfolgt nicht ungegliedert, denn die Sachverhalte werden durch den Sprecher nach ihrer Zusammengehörigkeit präsentiert (dies sind "Sektionen" des Wiedergebens).

Das Wiedergeben ist nicht eine einfache, unbearbeitete Reproduktion des Wahrgenommenen, sondern der Sprecher prägt den einzelnen Wissensselementen eine *Kategorisierung* auf: Er ordnet sie – von seinem Verstehen her – in einen begrifflichen Zusammenhang ein. Diese Einordnungstätigkeit rückt das Wiedergegeben in die Nähe des *Berichtens*; im Unterschied dazu ist beim *Erzählen* der Sprecher mit seiner Erfahrung noch nicht begrifflich fertig (zu dieser Muster-Opposition s. Rehbein (1980a, § 3). Genau genommen liegen die sprachlichen Tätigkeiten beim Wiedergeben von Filmen im Bereich zwischen einem *Zusammenfassen* und einem *Rekapitulieren* des Gesehenen.

Insbesondere werden die Wiedergaben durch das Ergebnis der Einschätzungs- und Bewertungstätigkeit gesteuert, die bereits vor Beginn der Verbalisierung der Wiedergaben in einem Bewertungsergebnis mündet. Damit spricht der Sprecher aus einer *Distanz*, aus der er das Geschehen dem Hörer gegenüber einordnet, nicht aber szenisch darstellt. (Die türkischen Kinder sind jedoch noch stark in die Herstellung des Bewertungsergebnisses involviert; sie sind ungeleitet und konkreter.) Die Assertionen des Wiedergebens werden jeweils durch verschiedene sprachliche Prozeduren, die die Kinder in unterschiedlicher Weise vollziehen, modifiziert; sie werden weiter unten (§ 3.5.) benannt.

Zwei Bemerkungen: Zum einen ist hervorzuheben, daß in dem vorliegenden Beispielmateriale keine klare Trennung zwischen mentalen Leistungen des Rezipierens und des Produzierens der Wiedergabeäußerungen zu machen ist. M.E. ist dies abdingbar. Denn die *Begriffe*, die die Kinder aufgrund ihrer Wahrnehmung bilden, sind jene, die in der Kommunikationssituation des Wiedergebens verbalisiert werden. Sicherlich wird mehr Wissen rezipiert als reproduziert; aber *begrifflich* wird es erst in interaktionaler Form. Es ist jedoch zuzugestehen, daß kein Modell der "speech-comprehension" und "speech-production" (vgl. etwa Freedle/Carroll 1972) expliziert und zugrundegelegt wird, obwohl manch einer dies für notwendig halten mag. Zum zweiten ist das Wissen, das die Kinder in den mentalen Prozeduren einsetzen, keineswegs allein aufgrund der aktuellen Wahrnehmung des Fernsehausschnitts entstanden; dieser steuert zwar die Wissensentstehung, aber das, was aktiviert wird, muß bereits präsuppositiv oder in anderer Form vorhanden sein (vgl. "Vorwissen").

3.4. Die Anfänge

Wenn wir die konkrete *sprachliche* Form der Filmwiedergaben betrachten, so geben insbesondere die Anfänge Einsichten in den Zusammenhang von Verbalisieren und Begriffsbilden. Wir betrachten im folgenden zusammengefaßte Bewertungsergebnisse und verschiedene Rahmensetzungen, in denen sich diese Prozesse besonders gut identifizieren lassen.

3.4.1. Zusammengefaßtes Bewertungsergebnis

In den ersten beiden Beispielen (B 1) und (B 2) fällt auf, daß an einer Stelle zu Beginn der Wiedergabe eine Art Gesamtüberblick über das Gegeben wird, was vorgefallen ist:

(B 1 (4)) *Und wie das mit Bakterien is', so Bakterien vergrößern*

(B 2 (2)) *Und da .. hatten die ein Bakterienvergrößer . erfunden*

In diesen Äußerungen erscheint der ganze Abschnitt in seinem wesentlichen Zusammenhang zusammengefaßt und als Gesichtspunkt, um den es bei der Gesamthandlung eigentlich geht, vorweggenommen. Auch in den anderen Beispielen der deutschen Kinder erscheinen Äußerungen dieser Art (s. Anhang).

In derartigen Äußerungen wird so etwas wie die "Lehre" des Ablaufs eine abstrahierende Gesamteinschätzung, also eine pointierte Zusammenfassung der **t h e m a t i s c h e n G e s a m t s t r u k t u r** vorgebracht.

Nach Gerhartz-Franck (insbesondere S. 53 ff.) sind derartige formal separierte Zusammenfassungen Kennzeichen einer entwickelten Abstraktionsleistung, in der das Kind sich von der unmittelbaren gegenständlichen Nachzeichnung löst, die einzelnen Gestalten, Handlungen, Ereignisse und Objekte des Films jeweils in einen Funktionszusammenhang stellen kann und vor allem die Fähigkeit zu einer **Ü b e r t r a g b a r k e i t** der "Lehre" auf strukturgleiche Situationen und Handlungen erreicht hat. Eine derartige Ablösbarkeit als Endstufe der Entwicklung kommt mit der Lerntheorie Vygotskijs zusammen.

Die **z u s a m m e n g e f a ß t e n B e w e r t u n g s e r g e b n i s s e** indizieren zweierlei: nämlich, daß das **G e s a m t v e r s t e h e n** begrifflich erfaßbar wird und daß die gesamte Form der Wiedergabe in einer **S u b f o r m**, die vorangestellt wird bzw. in die Einleitung eingeschlossen wird, konzentriert ist. Diese Subform antizipiert den thematischen Verlauf der Gesamtform; sie ist als eine für diese Altersgruppe spezifische sprachlich Abstraktionsprozedur anzusehen. Die zusammengefaßten Bewertungsergebnisse fallen unter die Gruppe der **E i n l e i t u n g e n**.

3.4.2. Rahmensetzungen

Zu Beginn einer Wiedergabe werden zumeist Personen, Aktivitäten, insgesamt die **K o n s t e l l a t i o n** des Geschehens eingeführt: Dies geschieht mittels sprachlicher Prozeduren des **E t a b l i e r e n s**. Mit ihnen liefert der Sprecher dem Hörer die Elemente der Konstellation **s c h e m a t i s i e r e n d**. Es läßt sich auch sagen, daß der Sprecher der Konstellation des Handlungsablaufs, den er wiedergeben will, einen bestimmten **R a h m e n** verleiht.

An den Rahmenelementen läßt sich analytisch ablesen, in welcher Weise der Sprecher das Wahrgenommene kategorisiert. Wir unterscheiden in der Folge verschiedene *Rahmensetzungen*.

Kernan 1977 (insbesondere S. 97-99) hat bei Untersuchungen freier Erzählungen farbiger Kinder eine Altersspezifizität in bezug auf die Orientierung des zu Erzählenden (also Etablierungsprozeduren) festgestellt: Während 7-8-Jährige die Erwartungen des Hörens kaum durch den Gebrauch von Etablierungsprozeduren lenken, nehmen letztere in der Altersgruppe der 10-11-Jährigen einen erheblichen Platz ein: Die älteren Kinder haben bereits eine hörserspezifische Richtung entwickelt; darüber hinaus sind sie in der Lage, abstrakter anzugeben, um welchen "Typus" von Konstellationselement es sich beim zu Erzählenden handelt. Eine Analyse der Etablierungsprozeduren (oder "Orientierungen") läßt demnach Schlüsse über das Verhältnis von Sprechen und Denken zu. Kernan zieht einen interessanten Schluß: "The older children ... realize that the interpretation and appreciation of the narrative events will depend, at least in part, upon knowledge that is external to the narrative events themselves" (ebd., S. 102). Mir scheint, daß auch beim Wiedergeben von Filmausschnitten von "externem" Wissen Gebrauch gemacht wird, das bei den ausländischen Kindern anders ausgebildet ist als bei den deutschen Kindern (s.u. § 7.2.).

Tannen 1979 hat gezeigt, welche "frames", die die Rolle von "Erwartungen" des Zuschauers dem Film gegenüber haben, die propositionalen Gehalte einer Filmwiedergabe vorbestimmen. Nach Tannen verfahren die Sprecher in den "frames" vor allem kulturspezifisch. — Zum Unterschied amerikanischer gegenüber griechischen Nacherzählungen eines stummen Films vgl. Tannen 1980.

In der *ersten Rahmensetzung* identifiziert der Sprecher das *Genre* des Filmausschnitts. Das Genre ist hier die "Muppets-Show". Dadurch wird gleich zu Beginn der Rahmen als aus einer Fernsehsendung stammend festgelegt, auch das kulturelle Hintergrundwissen, das mit der Fernsehsendung verbunden ist, mit aktualisiert. Er wird sowohl von Elisabeth (B 1 (2)) als auch von Sven (B 2 (1)) gemacht. Wichtig ist die Ansagefunktion des Frosches Kermit. Dieser Rahmen wird in unseren Beispielen nicht nur geöffnet, sondern am Schluß noch einmal genannt (so in (B 1) (23) und (24)). Das Genrewissen gehört zur kulturellen Kompetenz in einer Gesellschaft.

Der *zweite Rahmen* wird durch die *Etablierung* der Personen eingeführt: Sie werden als *Doktor* und *Assistent*, aber auch als *Mann* und *anderer Mann*, als *Doktor* und *Tier* (Astrid (B 13) in Segment (6)) identifiziert oder der Name "Becker" wird genannt (Ulrike (B 10) (3)). Die große Abhängigkeit dieses zweiten Rahmens vom ersten wird natürlich deutlich. Darüber hinaus gibt es *handlungsmäßige Qualifizierungen*, wie *'n Mann, der wollte in die Zukunft schauen* (Elisabeth (B 1 (3))). Wichtig ist, daß nicht allein

die Personen (= Aktanten) identifiziert werden, sondern auch ihre *Beziehung*. Denn diese Beziehung bestimmt den Ablauf des Erzählten in erheblichem Maß (ein türkisches Kind (B 3) kategorisiert diese Beziehung als Doktor-Kunde).

Der dritte Rahmen wird durch die *Kategorisierung des Handlungstyps*, in dem die Aktanten involviert sind, eingeführt: Es wird von *Versuchen* (Markus (B 12) (2)) gesprochen, aber auch *Erfinden* (Frank (B 11) (1)), *Mittel* tauchen auf (Markus (B 11) (2)). Elisabeth spricht von *Labor* (B 1(1)), Sven von *erfunden* (B 2 (2)).

Wir werden noch sehen, in welcher Weise die verschiedenen Kategorisierungsprozessen, die durch die Rahmensetzungen erfolgen, auch die lexikalische Prozessierung der Wiedergaben determinieren.

3.5. Prozeduren und sprachliche Mittel

Wir betrachten im folgenden sprachlich-mentale Prozeduren, die beim Wiedergeben angewendet werden: Erinnern, Einschätzen, Vergleichen, Zerlegen, Detaillieren, Vereinfachen und Auslassen. Wir werden jeweils auch *sprachliche Mittel* benennen, an deren Verwendung sich der Vollzug dieser Prozeduren ablesen läßt bzw. aus denen sie rekonstruiert werden können. Dieser Abschnitt muß notwendig kurz ausfallen.

3.5.1. Erinnern

Durch die zeitliche Verschiebung wird zwischen Präsentation und Wiedergabe insbesondere das Kurzzeitgedächtnis in Anspruch genommen. Einige mentale Prozeduren und ihre sprachlichen Mittel erklären sich daraus, daß die Sprecher sich erinnern (etwa: "wie hieß der noch", "was haben die da noch mal reingetan" usw.). Das Erinnern bezieht sich auf Namen und Neben- und Begleithandlungen (oft nonverbaler Art). Das Erinnern macht sich an Schlüsselwörtern fest. Die meisten deutschen Kinder bauen Zitate (nicht nur eines einzelnen Wortes, sondern ganzer Sätze und Wortfolgen mit leichter Variation) in ihren Diskurs ein; dies sind mentale Anhaltspunkte und dienen als *sprachliche Formvorgaben* bei der Begriffsbildung in der Verbalisierung.

Die Zitate sind jedoch nicht immer aus dem Zentrum des Sachverhalts, sondern häufig aus dem Zusammenhang mit einem anderen Sachverhalt; so Nicole (in (B 9) (7)): *das is von ähm Jabrzebnten: Jabrzebnte* bezieht sich auf Fläche 3 des Original-Transkripts (Abb. 1): *Jabrzebntelang konnten Wissenschaftler ...*

Durch sprachliche Formvorgaben wird der Aufmerksamkeitsbereich für den eigentlichen Sachverhalt und seine Wiedergabe in der Folge zugedeckt. Zitate können – so läßt sich pointiert sagen – bei der Wiedergabe eine direkte Orientierung am wiederzugebenden Sachverhalt verstellen, denn die verbalen Erinnerungsfragmente steuern die Verbalisierung. Es wird sich herausstellen, daß Erinnerungsfragmente gerade bei den türkischen Kindern in noch größerem Maß die Verbalisierung steuern, und zwar deshalb, weil bei ihnen u.a. die Prozedur des Erinnerns das fehlende Gesamtverstehen kompensieren muß. – Die sprachlichen Handlungen des *Wiederholens* einzelner Teile einer Äußerung bzw. zwei oder drei aufeinanderfolgende *Paraphrasen* haben ebenfalls ihren Grund in der Prozedur des Erinnerns.

3.5.2. Sprachliche Mittel des Erinnerns

Das Erinnern drückt sich auf der Realisierungsebene vor allem in zwei Phänomenen aus:

- (a) Pausenverhalten: am Beginn vieler Äußerungssegmente sind längere Überlegungspausen eingeschaltet;
- (b) Nachstellung einer "identifizierenden Nominalphrase", die die Verweise im vorangestellten Teil der Äußerung lexikalisch ausfüllt:

(B 1) (10): *Und/und der war ganz erschrocken, der äh. Mann.*

3.5.3. Einschätzen

Die Wiedergaben des Fernsehfragments werden laufend vom Sprecher dem Hörer gegenüber eingeschätzt; diese Einschätzungen machen sich u.U. in Erläuterungen, Erklärungen, aber auch in Weglassungen usw. deutlich, also insgesamt in kommentierenden Äußerungen und in Vergleichen.

3.5.4. Vergleichen

So wie eine Tüte; so wie Plastikfolie usw.: Durch Vergleichen bringt der Sprecher ein Objekt in den Vorstellungsraum ein, das durch seine Ähnlichkeit mit dem Wahrgenommenen ausgezeichnet ist; gleichzeitig macht er aber auch die Nichtidentität mit dem wahrgenommenen Sachverhalt deutlich: Dadurch wird dieses Objekt in seiner *Funktion für die Geschichte* markiert, findet also nicht in seiner denotativen Bezeichnung Verwendung.

3.5.5. Sprachliche Mittel des Einschätzens: prärhematisches *so* und Sprechhandlungsaugmente

Mit dem Vergleich zusammenhängend, aber doch spezifisch abtrennbar ist eine Operationalisierungs-Formel, nämlich *so* ('*n*) (auch: *einfach so*, *immer so* usw.).

Beispiele: *So'n Doktor, so'n Mittel,*
der hat sich so ein bißchen gewundert usw.
der warf das Mikroskop dann einfach so hinter sich.

Diese Formel (*so* + unbestimmter Artikel bzw. Geste) steht zumeist unmittelbar vor dem Rhema der Äußerung (*p r ä r h e m a t i s c h e* *S t e l l u n g*): Der Sprecher evoziert damit den Vorstellungsinhalt des Rhemas, ohne sich jedoch auf die genaue Bezeichnung festlegen zu können. Der Sprecher unterstellt, daß der Hörer den Sachverhalt erschließt, ohne daß er ihn genau identifizieren kann. Das Einschätzen wird darin wirksam, daß der Sprecher einen mentalen Abstand zwischen dem Gemeinten und dem zugehörigen, im Rhema ausgedrückten sprachlichen Begriff indiziert.

Eine ähnliche Funktion übernehmen Ausdrücke wie

(B 1) (1)) *Der hat 'ne Brille und äh keine Augen, s o z u s a g e n .*

Formeln wie nachgestelltes *sozusagen*, *oder sowas*, *oder so ähnlich* sind Augmentierungen (Rehbein 1979) speziell des propositionalen Gehalts in einem funktionalen Sinn: nämlich die Vorstellungstätigkeit des Hörers in besonderer Weise in Anspruch zu nehmen, weil das wahrheitsgetreue Bezeichnen der Sachverhalte Schwierigkeiten bereitet.

Es soll vorweggenommen werden, daß bei den türkischen Kindern zwar die nachgestellten Formeln (*oder sowas*) vorkommen, aber nur selten das prärhematische *so*; daraus ist auf eine besondere Schwierigkeit in der hörerspezifischen Einschätzungstätigkeit der türkischen Kinder zu schließen.

3.5.6. Iterative Handlungsbeschreibung und andere Intensivierungen

Für den Diskurstyp des Wiedergebens ist weiterhin ein Gebrauch von *immer* symptomatisch, der eine Handlung qualifiziert:

(B 1 (8)) *Und . hat dann . hm so macht immer* ((ahmt Heulton nach))

(25) *Wenn der da immer reinkommt* ((ahmt Heulton nach))

(B 2 (10)) *Und ... dann is das immer höher geworden.*

Durch diesen Ausdruck wird die Handlungsbeschreibung dadurch intensiviert, daß der beschriebenen Handlung ein iterativer Charakter zugesprochen wird. Auch diesen Ausdruck verwenden die türkischen Kinder nicht.

Andere Intensifikatoren sind *ganz* (*und der war ganz erschrocken*, *und es wird dann (äh ja) ganz riesengroß*).

3.5.7. Zerlegen

Nach der Wahrnehmung des Films verfügt der Zuschauer zunächst über einen – wenn auch strukturierten – Gesamtblock des Wissens im Kopf. Diesen soll er in geordnete propositionale Gehalte, in eine Kette von Assertionen umsetzen. Er wird entsprechend den Anforderungen und seinen Fähigkeiten zur Verbalisierung das Wissen in einzelne Wissens-elemente weiter zerlegen, bevor er sie verbalisieren und begrifflich fassen kann. Chafe (1977, S. 42 ff.) hat gezeigt, daß Sprecher das "Schema" ihrer Äußerungen unter bestimmten "frames" weiterzerlegen; es werden aber *nicht alle* Wissensblöcke zum Zweck der Verbalisierung zerlegt; und wenn, nur bis zu bestimmten Punkten. Die Zerlegungs-Entscheidungen des Sprechers manifestieren sich in dem Grad lexikalischer Spezifität bzw. – bei den türkischen Kindern – in lexikalischen Strategien (s.u. § 10; vgl. außerdem Downing 1980).

3.5.8. Detaillieren

Diese Prozedur wird besonders in der Wiedergabe von Elisabeth (B 1) deutlich, aber noch stärker bei Astrid (s. Anhang):

- (14) *Da sind so kleine Tiere drinne.*
- (16) *Da hat er das/den Deckel davon abgemacht,*
- (17) *hat ihn unter die Nase gehalten*
- (18) *und hat ihn dann auch weggeschmissen.*

Hier wird eine Teilhandlung relativ zur Gesamthandlung ausführlich behandelt.

Die Prozedur des Detaillierens wird ausführlich in Kallmeyer/Schütze 1977 bei der Analyse der Konstitution von Sachverhaltsbeschreibungen diskutiert.

3.5.9. Auslassen und Vereinfachen

Beide Prozeduren sollen hier der Vollständigkeit halber benannt werden.

3.5.10. Fokuskontinuität durch anaphorische Prozeduren

Es war bereits bei der Besprechung der zweiten Rahmensetzung (§ 3.4.2.) gesagt worden, daß Aktanten, Handlungen usw. eingeführt bzw. etabliert werden müssen. Es ist nun wichtig, daß die Personen auch kontinuierlich identifiziert werden und daß somit der Fokus auf den Aktanten gleichbleibt (gleichbleibende "Führung"): Dies wird durch *a n a p h o r i c h e P r o z e d u r e n* geleistet (vgl. Ehlich 1979 zu einer ausführlichen Bestimmung dieser Prozedur). Auch hier weisen die Wiedergaben der türkischen Kinder Defizienzen auf.

4. Typen des Durchlaufs

Betrachten wir die Wiedergaben der deutschen Kinder, so können wir *z w e i v e r s c h i e d e n e S t r a t e g i e n* feststellen, nach denen das Muster durchlaufen wird (vgl. Typen bei Linde/Labov 1975, Rehbein 1982, Linde 1980: Beschreibungs- und Erzählstrategien sind allgemein distribuiert nach Funktionalität und Elaborierung):

- (a) In einem Fall versucht der Sprecher, den Handlungsablauf und das Geschehen in seiner *r e i n f u n k t i o n a l e n B e d e u t u n g* zu erfassen und wiederzugeben; einzelne Teile werden hauptsächlich in ihrem Kausalbezug zueinander erwähnt bzw. in ihrem zeitlichen Ablauf hintereinandergeschaltet (vgl. (B 2) oben).
- (b) Im anderen Fall versucht der Sprecher, eine *V o r s t e l l u n g* des ganzen Ablaufs zu entwickeln; es werden szenische Wiedergaben gemacht, es werden Figuren eindrucksvoll charakterisiert, es werden nonverbale Nachahmungen gemacht (ein gutes Beispiel dafür ist Elisabeth (B 1)).

5. Tabelle der diskutierten sprachlichen Handlungen und Prozeduren und der sprachlichen Mittel des Musters des Wiedergebens

In der Tabelle I sind die oben diskutierten Elemente des Musters noch einmal zusammengefaßt.

Sprachliche Handlungen und Prozeduren bei Filmwiedergaben durch Kinder	Sprachliche Mittel (der deutschen Kinder)
Rezeption Wahrnehmen Vorwissen Verstehen	
Wiedergeben Assertionen (gegliedert) Zusammenfassen Rekapitulieren Bewertungsergebnis	
Anfänge Zusammengefaßtes Bewertungsergebnis (Ankündigung) 1. Rahmensetzung (Genre) 2. Rahmensetzung (Etablierung der Aktanten und ihrer Relationen) 3. Rahmensetzung (Handlungszusammenhang)	Formulierung der "Lehre". Genre-, Diskurstypbezeichnung. (zumeist NP's bzw. andere lexikalische Mittel (abstrakt bis konkret), Attribution von Handlungs-, Eigenschaftsbeschreibungen. Handlungstypbezeichnung (Nominalisierung, Handlungsbeschreibung) attribuierend.
Erinnern	Zitate (verbale Fragmente); Pausen; syntaktische Postposition der identifizierenden NP; Wiederholungen; Paraphrasen.
Einschätzen	Präthematisches <i>so</i> ; Augmente, <i>sozusagen</i> usw.; iterative Handlungsbeschreibungen.
Zerlegen (des Gesamtwissens) Detaillieren Auslassen/Vereinfachen Fokuskontinuität	anaphorische Prozeduren.

Tabelle 1

In der linken Spalte sind die sprachlichen Handlungen und Prozeduren des Musters des Wiedergebens angeordnet, in der rechten Spalte die entsprechenden sprachlichen Mittel, die deutsche Kinder zur Realisierung verwendet haben.

6. Das Muster des Wiedergebens: Diagramm I

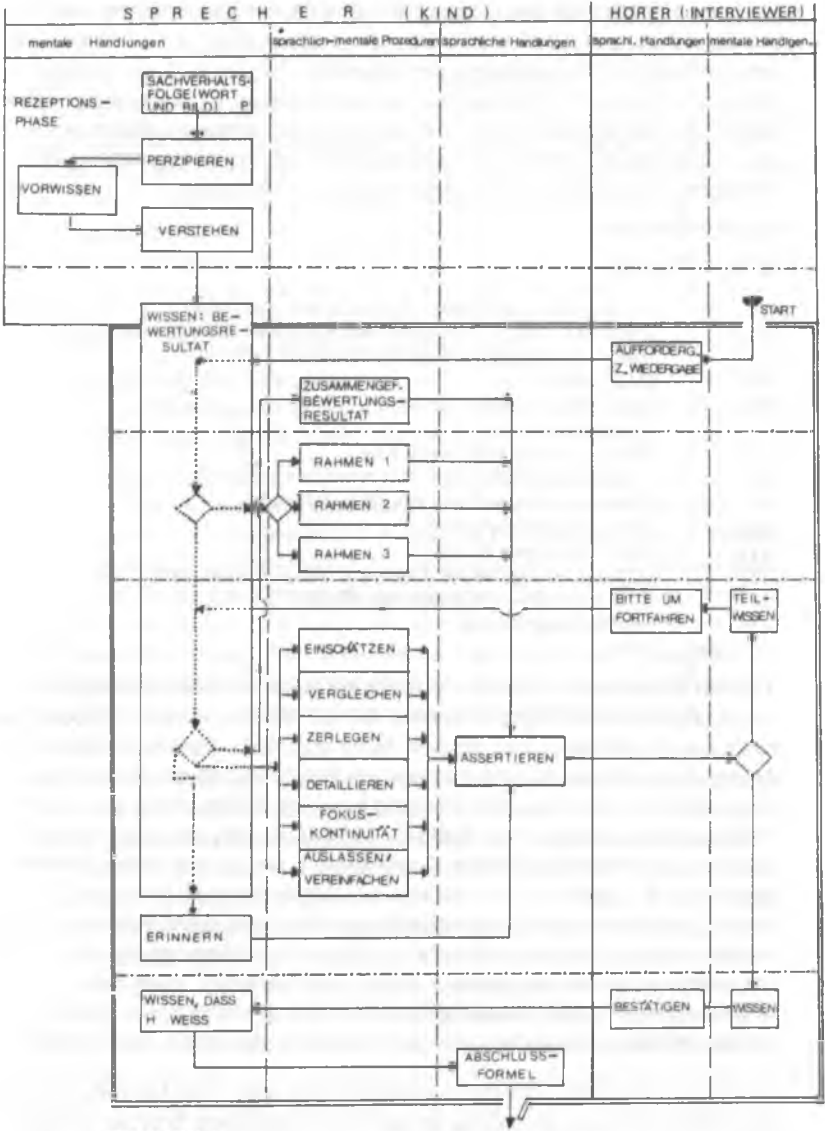


DIAGRAMM I
Wiedergabe von Fernsehausschnitten durch deutsche Kinder
Abbildung 3

7. Wiedergaben der türkischen Kinder

Nach der abkürzenden Skizzierung des Musters des Wiedergebens, wie es den Realisierungen der deutschen Kinder zugrundeliegt, wenden wir uns den sprachlichen Darstellungen der türkischen Kinder zu. Dabei sollen an einem einzelnen Fall Einsichten in systematische Veränderungen dieses Musters bei der Realisierung in der Zweitsprache herausgearbeitet werden. Anschließend werden die anderen Fälle auf ihre charakteristischen Verfahren innerhalb dieser Veränderungen hin analysiert.

7.1. Ein Beispiel

(B 3) Yaprak

- (1) Ya: *Um vier Uhr ((4s)) ähm..kommt ein äh zu Doktor.*
- (2) ((4s)) *Äh ((7s)) der Doktor sch/spricht äh bei z anderen Leute.*
- (3) ((4s)) *Der Kunden guckt äh zu Doktor.*
- (4) ((4s)) *Hm*
- (5) ((9s)) *Der Kunden z ehm.*
- (6) *... Hut fliegt weg.*
- (7) *Und da kommt ganz große Tüte*
- (8) *... und läuft, läuft weg.*
- (9) *. Ähm ((2s)) der Doktor sucht den Kunden.*
- (10) ((4s)) *Der hat gefunden.*
- (11) ((3s)) *Da is eine Frosch.*
- (12) ((25s)) *Und sagt zu der Kunden: "Was is los mit dir?"*
- (13) ((13s)) *Der Kunden antwortete nisch.*
- (14) ((6s)) *Und geht weg.*
- (15) Int: *Aha.*

Yapraks Äußerungen bestehen zumeist aus ganzen Sätzen mit Subjekts-Nominalphrasen und Verbalphrasen, die z.T. ein Komplement haben; die einzelnen Äußerungen sind zeitlich durch erhebliche Pausen voneinander getrennt. (Dieses Kind hat besondere Probleme mit der Redeflüssigkeit, da es erst den Plan der Äußerung komplett bildet, bevor es mit der Verbalisierung beginnt; vgl. Rehbein 1980d). Es gibt nur eine einzige anaphorische Prozedur, die die Kontinuität in der Fokussierung bewirkt, nämlich *ehm* (: *ihm*) in (5); alle anderen Aktantenbezeichnungen werden entweder durch Nominalisierung oder durch deiktische Ausdrücke vorgenommen: Dadurch vollzieht sich bei jeder Äußerung eine Neufokussierung, so daß der gesamte Ablauf den Charakter einer Serie in sich selbst ruhender Szenen erhält. (Zu dem grundlegenden Unterschied zwischen deiktischen und phorischen Prozeduren s. Ehlich 1979).

Eine kontinuierliche Gesamtfokussierung fehlt also. Dies führt dazu, daß vom Hörer der Zusammenhang zwischen den einzelnen propositionalen Gehalten nur undeutlich hergestellt werden kann. In (12) ist die Subjekt-

Stelle ganz unbesetzt: Dieser Sachverhalt deutet ebenfalls auf eine starke prä-verbale Planungstätigkeit hin, ist also Ausdruck einer *S t r a t e g i e l e i - s t u n g* (vgl. Lindsley 1975 zum Verhältnis von Plan und Verbalisierung).

Mit dieser Charakterisierung ist der Ablauf der Wiedergaben jedoch nicht gänzlich erfaßt. Bei einigen Aktanten- und Objektbenennungen, wie *Der Kunden* (3) und *Hut* (6)) handelt es sich offensichtlich um perzeptuell nicht zutreffende Deutungen, die mit perzeptuell korrekten Benennungen wie *Doktor* und *Frosch* zusammengehen. Insbesondere durch den Term *Kunde* wird der gesamte Ablauf in den Rahmen eines Verkaufsgesprächs gestellt (dem wiederum verschiedene andere Benennungen nicht ganz entsprechen; s. unten § 9 über Rahmenkategorisierungen). Allgemein bedeutet dies, daß Yaprak in den Diskurstyp des *U n t e r s u - c h e n s* das Muster oder die komplexe Handlung des *K a u f e n s* / *V e r - k a u f e n s* hineinprojiziert. Damit aktualisiert sie – zum Zweck der Kategorisierung des Wahrgenommenen – ein teilweise "abweichendes" Wissen. Die Wiedergabe der Handlung 'Das Mikroskop hinter sich werfen' durch *Hut fliegt weg* (6) macht das Verfahren noch einmal deutlich.

Zwei weitere Phänomene stützen diese Behauptung: Zur Beschreibung der Handlungen werden allgemeine Terme benutzt, wie: *Sprechen* (2), *Gucken* (3), *Kommen* (7), *Weglaufen* (8), *Suchen* (9) und *Finden* (10), *Sagen* (12), *Antworten* (13) und *Weggeben* (14). Ich nenne diese – für den Zweitsprachgebrauch charakteristische – Ausdrücke 'Pro-formen' oder besser: '*B a s i s t e r m e*'. In diesen Basistermen ist das Charakteristische der bezeichneten Handlungen und Ereignisse und insbesondere ihre Funktion im Gesamtablauf eliminiert. Die ausländischen Kinder verfügen zumeist über ein begrenztes Repertoire solcher Basisterme.

In drei Fällen erzeugen die Basisterme jedoch einen eigenen Zusammenhang; sie sind nämlich Antonyme zueinander und daher semantisch (d.h. präperzeptuell) miteinander verknüpft: *Kommen* vs. *Weglaufen* ((7) und (8)), *Suchen* vs. *Finden* ((9) und (10)), *Sagen* (allgemein für Fragen) vs. *Antworten* ((12) und (13)). Mittels derartiger Antonymen-Paare wird ein semantischer Zusammenhang entworfen, ohne daß der propositionale Gehalt am Ablauf des Geschehens im Film kontrolliert wird; genauer: der erste Teil des Antonymenpaares bezieht sich auf ein Bild im Film, der zweite Teil wird dazukonstruiert. Daraus ist zu folgern, daß dieses Mädchen den Gesamtzusammenhang der filmischen Vorgänge (nämlich, daß ein Bakterienvergrößerer ausprobiert wird) nicht verstanden hat, zumindest, daß die Verbalisierung des Wissens nicht von seiner Vorstellung begleitet wird. Vielmehr sind ihre Wiedergaben durch das Bemühen gekennzeichnet, im Prozeß des Sprechens ein solches Gesamtverständnis allererst zu gewinnen.

7.2. Wiedergeben vs. Beschreiben: Die Rolle kultureller Wissens-repertoires

(Bei den folgenden Überlegungen kann man Diagramm II, Abbildung 4, S. 253, als Orientierungshilfe verwenden).

Betrachten wir vorausschauend die Wiedergaben der anderen türkischen Kinder ((B 4) bis (B 7)) und beziehen wir sie zusammen mit den soeben gewonnenen Analyseergebnissen auf das Muster des Wiedergebens. Es stellt sich dann heraus, daß – global gesehen – die türkischen Kinder die in der Rezeptionsphase zentrale Position des *V e r s t e h e n s* nicht vollziehen und damit nicht über die Voraussetzung einer geglückten *V o r g e s c h i c h t e* des Musters des Wiedergebens verfügen. In der Rezeption sind damit "normale" Eingabebedingungen sowie deren mentale Verarbeitung nicht ohne weiteres gegeben.

Dieser Tatbestand läßt sich auch daran ablesen, daß sowohl in dem diskutierten Fall (B 3) als auch in den anderen Fällen kein *z u s a m m e n g e f a ß t e s B e w e r t u n g s r e s u l t a t* vorkommt, eine sprachliche Form, in der sich das Verständnis des Ganzen ausdrückt (s.o. § 3.4.1.). Folgt man den Einsichten von Gerhartz-Franck, so ist aus dem Fehlen dieser Form zu schließen, daß – zumindest in den vorliegenden Fällen – die Türkischen Kinder den "Sinn" des Ganzen nicht erfassen und vom unmittelbar Gesehenen ablösen können – eine abstraktive Leistung, die die gleichaltrigen deutschen Kinder erbringen und die auf die Fähigkeit zu einer Verselbständigung und Dekontextualisierung des Denkens hinweist.

Genau besehen ist schon der Schritt des *P e r z i p i e r e n s* tangiert; die türkischen Kinder perzipieren nämlich – im Unterschied zu fast allen deutschen – die *a u d i t i v e I n f o r m a t i o n* des Films kaum oder höchstens fragmentarisch. Das zeigt sich daran, daß ihre Wiedergabeversuche an visuellen Merkmalen ansetzen, obwohl die für den Zusammenhang wichtige Information im Film gerade auditiv gegeben wird. Das mag wohl in der geringeren Häufigkeit des auditiven Sprachkontakts beim Fernsehen in der türkischen Migrantenfamilie (s.o. § 1) und – als Resultat – in der geringer entwickelten Fähigkeit des Hörverstehens seinen Grund haben.

Beim Perzipieren kommt aber noch ein anderer Wahrnehmungsmechanismus ins Spiel: Offensichtlich verfügen die türkischen Kinder über ein geringeres *s p r a c h l i c h e s V o r w i s s e n* (: zweiter Schritt der Rezeption). *S p e z i a l a u s d r ü c k e* wie *Mikroskop*, *Bakterien*, *Labor* sowie die naturwissenschaftlichen *F a c h z u s a m m e n h ä n g e* des *Experimentierens* gehören in der hocharbeitsteiligen deutschen Gesellschaft zwar zum sprachlich-kulturellen Standard-Wissen deutscher Kinder, nicht notwendig jedoch der Kinder in der Migrantenfamilie. Hinsichtlich des Vorwissens sind die türkischen Kinder doppelt benachteiligt:

- (1) die Information wird bei der Sprachkontaktsituation Fernsehen aktuell in der zweiten Sprache gegeben, in der sie noch nicht dasselbe Niveau wie ihre deutschen Altersgenossen haben;
- (2) die Kinder erhalten das erforderliche kulturell-sprachliche Vorwissen im allgemeinen nicht durch die familiäre Sozialisation, weil auch die Eltern über ein solches Wissen zumeist kaum verfügen, da sie aus einer anderen Gesellschaftsform stammen und die naturwissenschaftliche Experimentierwelt etwa für sie nicht fachsprachlich erschlossen ist.

Von dem kultur- und sprachspezifischen **V o r w i s s e n** einer hocharbeits-teiligen Welt macht die auditive Information Gebrauch: Es ist sogar nötig als Voraussetzung für das Sinnverstehen.

In der Situation des Wiedergebens versuchen nun die türkischen Kinder, das fehlende Verständnis zu kompensieren, indem sie — auch für sich selbst — auf andere Weise den Sachverhalt konstruieren. Dies geschieht dadurch, daß das im Gedächtnis Behaltene, genauer: das 'Vorstellungsbild' des Gesehenen, nachgezeichnet wird. Für ein solches Verfahren bietet sich das **B e s c h r e i b e n** an.

Beschreiben ist nämlich ein **s p r a c h l i c h e s M u s t e r**, das dem Sprecher die Wiedergabe von Sachverhalten erlaubt, ohne daß die Sachverhalte in ihrer Struktur oder in ihrer inneren Systematik erkannt zu sein brauchen. Im Beschreiben werden **ä u ß e r l i c h** perzipierbare **M e r k m a l e** von Sachverhalten präsentiert (für eine Analyse des Musters des Beschreibens s. auch Rehbein 1977, § 2). Es lassen sich zwei Typen von Beschreibungen unterscheiden: In Beschreibungen, in denen sich der Sachverhalt **u n m i t t e l b a r** für Sprecher und Hörer im Wahrnehmungsfeld befindet, werden die einzelnen Merkmale, auch wenn sie vom Sprecher unzureichend benannt bzw. lediglich gezeigt werden, entsprechend vom Hörer in ihrem **G e s a m t z u s a m m e n h a n g** synthetisiert.

Liegt jedoch — wie bei Wohnungsbeschreibungen etwa — der zu beschreibende Sachverhalt **n i c h t i m W a h r n e h m u n g s f e l d** und ist somit für den Hörer nicht unmittelbar perzipierbar, muß in der Beschreibung etwas über die **G e s a m t v e r f a s s u n g** des Sachverhalts gesagt werden, um so die Verankerung der einzelnen Teile des Sachverhalts im gemeinsamen Wissen von Sprecher und Hörer zu gewährleisten. Aktantenbenennungen, Handlungsbeschreibungen, Merkmalbezeichnungen von Gegenständen — alles Verweise auf Teile — müssen also auf einen Zusammenhang bezogen werden, ohne daß sie jedoch in ihrer jeweiligen **F u n k t i o n** für den ganzen Sachverhalt dargestellt werden; sie brauchen nicht in ihrem Ausdruckswert, in ihrer Zeichen-für-Charakteristik deutlich zu werden. Somit hat der

“Gesamtzusammenhang” beim Beschreiben lediglich die Rolle eines Orientierungsrahmens, in dem die Einzelmerkmale hörerseitig untergebracht werden können.

Um den für die Beschreibung notwendigen Zusammenhang der Sachverhaltsmerkmale zu leisten, wenden die türkischen Kinder beim Verbalisieren *S t r a t e g i e n* an, mittels derer sie das ihnen zur Verfügung stehende Wissen organisieren. Diesen Vorgang der Wissensaktualisierung in den Beschreibungsstrategien wollen wir näher betrachten.

Die türkischen Kinder greifen auf Wissenssysteme zurück, mit denen sie zwar nicht unmittelbar, aber nachträglich das Gesehene in einen Zusammenhang einordnen können. So macht Yaprak (vgl. (B 3)) aus dem Experiment im Muppet-Labor ein Verkaufsgespräch, Gülperi eine Essensszene (B 4) und Ibrahim (B 6) eine Kriminaluntersuchung. Das derartig eingebrachte Wissen hat den Charakter zusätzlicher Interpretationshilfen und Schlußprozeduren, mit denen dem *u n d u r c h s c h a u t e n G a n z e n* des Fernsehausschnitts ein “Sinn” aufgeprägt werden kann. Dieses Wissen, das Ergänzungen, Zusätze, Abschweifungen, Abwege, auch Idiosynkrasien prozediert, ist ein “*K o m p l e m e n t ä r - W i s s e n*”. Durch das Komplementär-Wissen wird die Bewältigung der Wiedergabe-Leistung möglich, aber unkontrolliert und nicht-reflektierbar zugleich.

Das Komplementär-Wissen steuert insbesondere jene Begriffsbildungen, die mit der *R a h m e n s e t z u n g* verbunden sind. So wird es bei der Identifizierung von Genre, Aktanten und ihrer sozialen Verhältnisse und vor allem bei der Bestimmung der Handlungsmuster, in dem sich das Wiedertzugebende abspielt, angewendet. Die Verbalisierungen und die dabei verwendeten sprachlichen Begriffe, Kategorien, Terme und Wörter gewähren einen Einblick in Strukturverhältnisse des *k u l t u r e l l e n* Wissens der türkischen Kinder. Denn das Komplementär-Wissen ist partikuläres Erfahrungswissen, enthält aber auch Bilder, Einschätzungen und vor allem das *M u s t e r w i s s e n* der sprachlich-kulturellen Minorität. Es ist einerseits eingeschränkt, andererseits erweitert gegenüber dem Wissen der deutschen Kinder.

Damit soll kein Schluß auf die *f a k t i s c h e* Handlungskompetenz der türkischen Kinder im Deutschen suggeriert, sondern auf das in der *B e g r i f f s b i l d u n g* im Deutschen aktualisierte Wissensrepertoire hingewiesen werden. (“Lexikalische Strategien”, die bei der Verbalisierung in der zweiten Sprache arbeiten, werden unter § 10 besprochen).

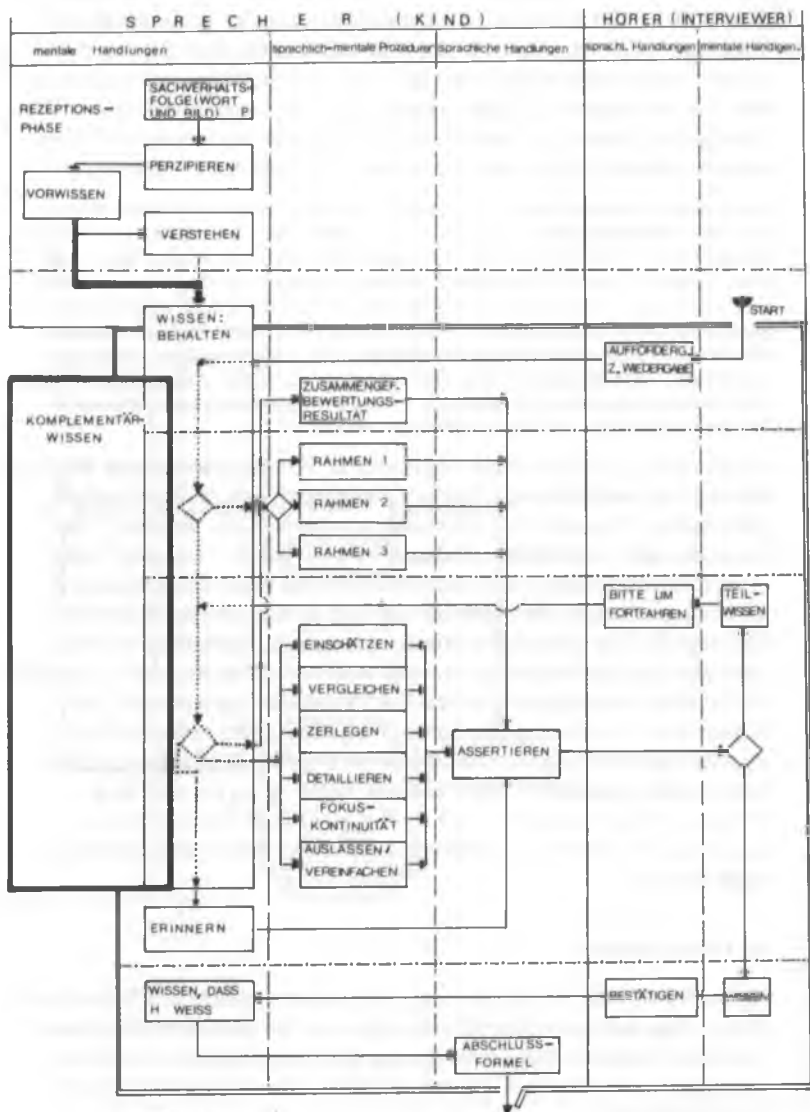


DIAGRAMM II

Beschreiben von Fernsehausschnitten durch türkische Kinder

Abbildung 4 (ausgezogene Linie: Veränderungen gegenüber DIAGRAMM I)

Worin besteht die "kulturelle Differenz" zum Wissen der deutschen Kinder? Vor allem darin, daß die türkischen Kinder in unmittelbarer Weise die *Alltagswelt* der Migrantenfamilie hineinbringen, d.h. sowohl die Sicherheit über das täglich sinnlich Wahrgenommene als auch ihre Vermutungen und Spekulationen über das ihnen nicht unmittelbar zugängliche Wissen der Gesellschaft. Für Supplementierungsverfahren wenden sie auch Erfahrung und Wissen ihrer Herkunftskultur an.

Wenn es nun richtig ist, daß ein Fernsehfilm vor allem ein vorhandenes Wissenspotential beim Betrachter *reaktiviert* und damit "verstärkt" und "bestätigt" (Augst 1980, S. 317/18), so dürfte daraus für die türkischen Kinder folgen, daß beim Fernsehen gerade das kulturell differente Komplementär-Wissen verstärkt und *routinisiert* wird. Die nicht-kommunizierende Rezeption komplexer gesellschaftlicher Sachverhalte auf Dauer erzeugt eine starre und reflexionslose Domäne komplementärer Wissensstrukturen. Durch Wiederholung besteht die Gefahr der Verfestigung und Unaufbrechbarkeit "parallelen Alltagswissens" bei der zweiten Generation der Ausländer – und der Entstehung komplementärer "Sehgewohnheiten" (vgl. Ehlich/Rehbein 1983).

Die durch den Einsatz des Komplementär-Wissens gewonnenen Begriffe bleiben den ausländischen Kindern jedoch gleichzeitig eigentümlich gleichgültig: *Yaprak r ä t* wohl eher als daß sie den "anderen" als *Kunden* exakt identifiziert, *Gölperi e r s c h l i e ß t* aus dem *Teller* das *Essen* und *Ibrahim* führt den *Mordüberfall* sogar durch eine dezisionistische Formel ein: *Hm, ich sag mal, da war ein Mordüberfall*. Die Begriffe, die bei den Beschreibungsstrategien gefunden werden, durchdringen den wiederzugebenden Sachverhalt nicht; der Sachverhalt bleibt also unangeeignet und von der Verbalisierung separiert. Das Wissen über den Sachverhalt bleibt *f ü r* die Kinder noch in ihren eigenen Begriffen fremd, ebenso wie die Begriffe der Erkenntnis des Sachverhalts gegenüber fremd bleiben. Diese *gegenseitige Fremdheit von Wissen, Begriff, Erkenntnis und Sachverhalt* wird den Kindern in ihrer sprachlichen Not auch bewußt.

8. Einzelanalysen

Sehen wir uns die Verbalisierungen der anderen türkischen Kinder auf die zu Tage tretenden Begriffsbildungen an. Wir diskutieren in diesem Abschnitt zunächst nur die Erfassung des Gesamtablaufs in der das jeweilige Kind besonders kennzeichnenden Ausprägung der Beschreibungsstrategien.

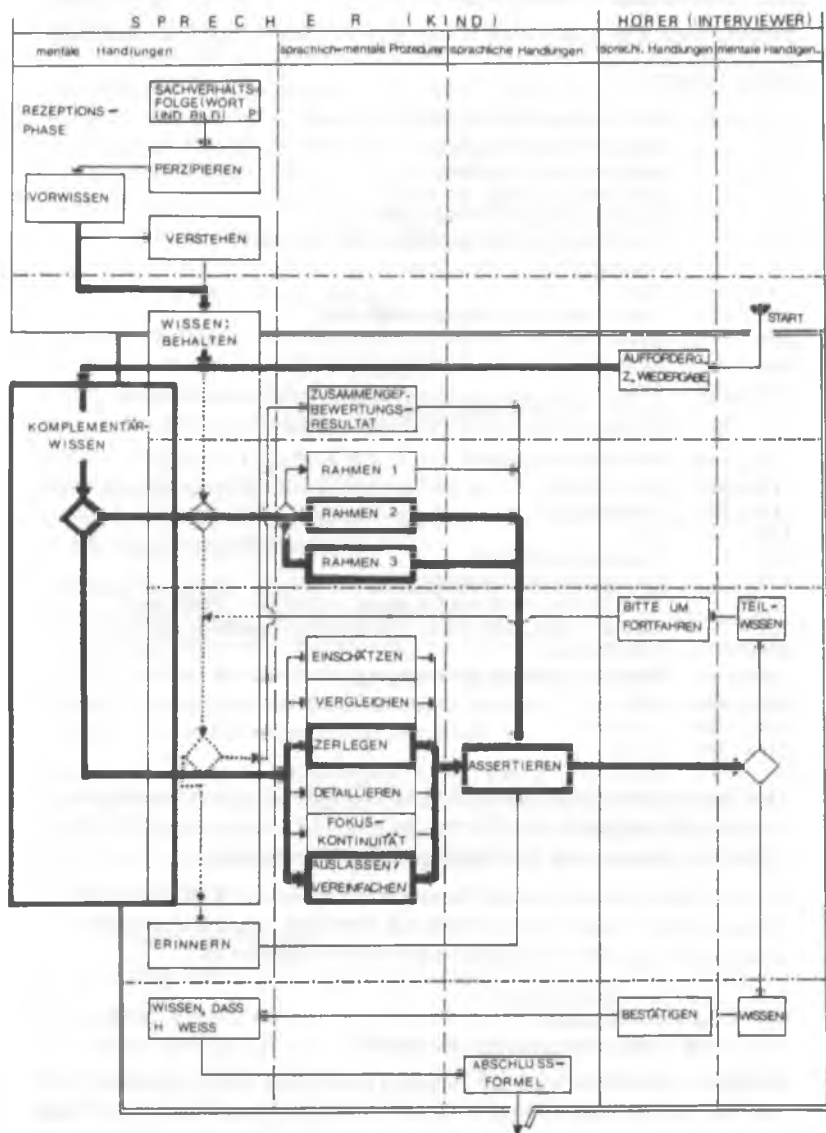


DIAGRAMM III

Beschreiben von Fernsehausschnitten durch türkische Kinder: YAPRAK (B3)

Abbildung 5 (ausgezogene Linie: Veränderungen gegenüber DIAGRAMM I)

8.1. Ordnen nach Vorstellungszentren

(Für die folgende Analyse vgl. Diagramm IV, Abbildung 6 im Anhang).

(B 4) Gülperi

- (1) Gü: *Äh Da war ein Doktor und ein Mann.*
(2) *Und der Doktor hat gesagt: "Äh da ist was ßu ässen".*
(3) *Und der Mann, der Mann hat gesagt: "Wo ist der?"*
(4) *Und der hat geßeigt, wo das ist.*
(5) *Und der ist zur Tellä und wollte essen.*
(6) *Das ist ein ähm Weiches d ähm Wie heißt das?*
(7) *((6s)) et/*
(8) An: *Tüte,*
(9) Gü: *Tüte ist nischt so, aber wie heißt das?*
(10) *((8s)) Hm.*
(11) In: *Ja, Mikroskop, oder so, meinst du das?*
(12) Gü: *Nee,*
(13) *((4s)) Was Ähnliches zu Tüte.*
(14) *Die Weißes da.*
(15) Int: *Schaum, oder sowas?*
(16) Gü: *Jaa, Schaum.*
(17) Int: *Schaum?*
(18) Gü: *Jaa.*
(19) *Und der wollte essen.*
(20) *Da war alle Schaum rausgegangen.*
(21) *Und der hat, der Mann hat gesagt zu Doktor: "Helft mir!"*
(22) *Und der Mann hat gesagt: "Äh unser Muppelshow war so.*
(23) *Jetzt is Ende!"*
(24) *Und die s/ die sind so rausgegag.*
(25) Int: *Hm.*
(26) Gü: *So wars.*
(27) Int: *Jä. Jä.*

Der Gesamt Ablauf wird in den Segmenten (1) - (5), dann – nach der Unterbrechung durch eine Wortsuche – in (19) - (21) und (22) - (24) (Abschlußrahmen und Abschlußformel) wiedergegeben.

Gülperi bestimmt die Konstellation des Handelns im Rahmen einer "Essensszene" (mit (2)), nachdem die Personen eingeführt worden sind (in (1)). In der Essensszene spielt sich folgendes ab:

- (a) nach dem Essen fragen (3)
- (b) das Essen zeigen (4)
- (c) zum Teller gehen und essen wollen (5)

In diesem Abschnitt wird die Deutung durch den *Teller* motiviert, um den sich die Beschreibung des Ablaufs herumgruppiert und durch *essen* einen wenn auch spekulativen Zusammenhang erhält. Fragen wir nach dem Zusammenhang im nächsten Handlungsabschnitt.

Während die Wiederaufnahme in (19) noch an dem Rahmen des "Essens" anknüpft, ist (20) nicht mehr strikt darin unterzubringen. Es ist unklar, ob der Mann den *Schaum* essen wollte, dieser aber aus dem Teller *rausgegangen* (= weggegangen) ist, oder ob das *Rausgehen* des Schaumes ihn am Essen hindert². Es ist aber überhaupt unklar, ob in (20) noch der Rahmen "Essen" in der Vorstellung besteht oder nicht. Sollte er aufrechterhalten sein, so wäre (21), die Bitte an den Doktor, sinnvoll, nämlich diese Behinderung zu beseitigen. Es spricht jedoch einiges dafür, daß in (20) kein Zusammenhang mehr zum "Essen" besteht: Es wird zu einer *Beschreibung* übergegangen, und zwar zu einer *Oberflächen*beschreibung.

In einer derartigen Oberflächenbeschreibung werden Bildelemente nicht in ihrem Zusammenhang wiedergegeben, sondern einzeln, d.h. es treten keine zusammenfassenden Charakterisierungen auf. Vielmehr wird *Augenfälliges* als Wesentliches festgehalten und dient als *Ordnungszentrum der Vorstellung*. Dies ist in (20) das *Rausgegangensein des Schaums* und in (21) der Ruf: *Helft mir!* Beide Assertionen beschreiben Fragmente des Gesehenen, die untereinander unzusammenhängend sind.

Während in diesem Abschnitt die einzelnen Äußerungen jeweils um ein perzeptuelles Ordnungszentrum gruppiert sind, war im ersten Abschnitt organisierender Mittelpunkt noch die "Essensszene". Dennoch liegen dieselben Beschreibungsstrategien vor, nämlich das perzeptuell Markanteste als das Element zu nehmen, auf das in der Retropektive die Beschreibung fokussiert wird.

Betrachten wir die Vorstellungsbereiche "Essen", "Schaum" und "Hilferuf", so stellen wir fest, daß sie alle der unmittelbaren Alltagswelt des Kindes entstammen. In der Strategie der Oberflächenfokussierung wird also unmittelbares Alltagswissen eingesetzt, um ein Verstehen des Ablaufs zu erarbeiten.

8.2. Lineares Beschreiben

(Für die folgende Analyse vgl. Diagramm V, Abbildung 7 im Anhang)

Ein anderes Verfahren wird von Bekir eingeschlagen, der sehr gute Deutschkenntnisse hat und auch über ein gutes sprachlich-kulturelles Wissen im Deutschen verfügt (er hat die Termini *Mikroskop* und *Bakterien* reproduziert). Außerdem sind die ersten beiden Rahmenkategorisierungen (s.u. § 9) vollzogen.

(B 5) Bekir

- (1) Be: *Also, da war 'n Professor.*
(2) *Da war ein, einer, der 'n ein Mikroskop erfunden,*
(3) *womit die (die Gehirn) sehen könn'.*
(4) *Un danach hat äh bat de Helfer den weggeschmissen.*
(5) *Und da hat er gesagt, daß äh er ihm vo/das von dem Gehalt abzieht.*
(6) *((3s)) Und das wollte der nicht.*
(7) *Und da haben sie ein anderen ... Versuch gemacht.*
(8) *Da haben sie ((3s)) irgendein Mittel so in den Te'er getan,*
(9) *((2s)) äh wo die Bak...terien warn.*
(10) *Da is (er) vergrößert,*
(11) *((2s)) da wurde es vergrößert.*
(12) *... Ähm da war es so 'ne Tüt/äh so, wie 'ne Tüte.*
(13) Int: *Hm.*
(14) Be: *Danach ist er reingegangen.*

Zunächst wird der Aktant *Professor* (1) eingeführt, dann der andere Aktant in (2) (ob mit *einer, der* vielleicht auch der *Professor* gemeint ist, bleibe dahingestellt). Aktantiell, aber nicht dem Verlauf nach anschließend wird der szenische Abschnitt des Wegwerfens, der Kommentar, daß das vom Gehalt abgezogen werde, und die Unwillensbekundung wiedergegeben ((4) - (6)). Der nächste Abschnitt ((7) - (12)) schildert das Hineinträufeln des Mittels und das Größerwerden der Bakterien; die letzte Szene, die Fluchtbewegung, wird als *reingehen* wiedergegeben. (Die einzelnen zusammenhängenden Abschnitte nennen wir 'Sektionen').

Es wird deutlich, daß die einzelnen Sektionen nicht den Ablauf des Filmausschnitts in seinem inneren Gesamtzusammenhang wiedergeben. Vielmehr stehen sie lediglich in einem *A b f o l g*ezusammenhang, insbesondere besteht keine Verbindung zwischen der zweiten und dritten Sektion, so daß gerade der zentrale Zusammenhang zwischen dem Überflüssigwerden des Mikroskops und dem Vergrößern der Bakterien nicht hergestellt wird. An Komplementär-Wissen wird aktualisiert (3) (*womit die die Gehirn sehen könn'*), denn dieser Sachverhalt wird aus (2) lediglich erschlossen, kommt aber nicht im Film vor; und z.T. (6), da es sich aus (5) ergibt, also Selbstverständliches expliziert (es bezieht sich auf eine sichtbare Reaktion Be: Beekers, die jedoch ein peripherer Aspekt des Filmgeschehens ist).

Die einzelnen Geschehnisse in den 4 Sektionen stehen also in Bekirs Version als *F r a g m e n t e* hintereinandergeschaltet i n e i n e m l i n e a r e n A b l a u f. Die Orientierung beim Verbalisieren ist nicht auf die Rekonstruktion des Zusammenhangs der Ereignisse gerichtet, sondern auf das Beschreiben des *G e s e h e n e n* in seinem planen Hintereinander. Ein Beleg dafür ist auch, daß die Rolle des Mikroskops

(sein Überflüssigwerden) nicht gesehen wird und daß das "Mittel" zwar in seinem Effekt benannt ((8) - (11)), aber nicht mit dem Begriff *Bakterienvergrößerer* bezeichnet wird, weil dies eigentlich ein absurder Begriff ist, der jedoch die innere Logik des wiederzugebenden Sachverhalts trifft. Es ist noch einmal darauf hinzuweisen, daß der Gesamtzusammenhang in sich absurd ist, denn der Witz des wissenschaftlichen Rückschritts muß begriffen werden, der durch einen Vertreter der Wissenschaft selbst in Szene gesetzt wird (und der wohl lustig sein soll). Daher wundert es nicht, daß die bei Bekir auftretenden Schwierigkeiten im Prinzip von den deutschen Kindern geteilt werden.

Damit ist die eigentliche Verstehensleistung unterblieben. Stattdessen macht das Kind von seiner Fähigkeit zum *Behalten* Gebrauch (es mag ein "photographisches Gedächtnis" haben).

8.3. Punktueller Beschreiben

(Für die folgende Analyse vgl. Diagramm VI, Abbildung 8 im Anhang).

Die folgende Wiedergabe stammt von einem der Kinder, die am stärksten von Symptomen des "Semilingualismus" betroffen sind. Ibrahim zeigt Formulierungsprobleme, wie sie an dem folgenden Beispiel im Deutschen sichtbar werden, auch im Türkischen. Gleichwohl entwickelt er eine vielfältige Phantasie.

(B 6) Ibrahim

- (1) Ib: *İsch hab da h̄m da eh da war'n Sesamstraße, n̄a, nee, Mopetsbop.*
- (2) An: *Was?*
- (3) Ib: *Mopetsbop.*
- (4) An: *Also Moppetsbop.*
- (5) Ib: *Und da war ein h̄m ein Doktor, o'a wa, nee, keine Doktor.*
- (6) *((6)) Da war ein Mann.*
- (7) *Die ham geguckt, was das äh da war,*
- (8) *h̄m ich sag mal, da war ein Mordüberfall.*
- (9) *da ham, da ham geguckt äh äh de Handspuren oder Fußspuren geguckt.*
- (10) *Und .. der andere Mann, der konnte nisch spresch,*
- (11) *der hat den . ähm .. irgendwie, wie heißt dat denn?*
- (12) *((5s)) Wie heißt no' mal der .. se weggeschmissen bat?*
- (13) Int: *'s da weggeschmissen bat?*
- (14) Ib: *Ja.*
- (15) Int: *Äh*
- (16) Ib: *Der bat geguckt .. so.*
- (17) Int: *Jā .. a 'n Mikroskop, oder so wa?*
- (18) Ib: *Jā.*
- (19) *Ikoskop bat dā .*

-
- (20) *'n Ikoskon bat der weggeschmissen.*

- (21) *D' bat der, d' bat der so ((Geste)) gemacht.*
 (22) *Dann ((kichert)) dann ist der, dann hm*
 (23) *((2s)) hm ... dann is, dann war da ein Teller und ... eine*
 (24) *((3s)) hm eine Ding, eine (Schrumpftier),*
 (25) *das $\left\{ \begin{smallmatrix} is \\ sin \end{smallmatrix} \right\}$ Gift, oder was.*
 (26) *Der bat so bingelegt.*
 (27) *Und dann, dann is da ganz viele Dinge rausgekomm.*
 (28) *Da bat der geschreit: "Em, em, em!" bat der geschreit.*
 (29) *Dann bat der der andere Mann geguckt, bat der äh bat der geguckt.*
 (30) *((3s)) Und ((5s)) und ((3s))
 ((bricht ab))*

Die Analyse dieser Wiedergabe verlangt eine Mitanalyse der Formulierungsstrategien, die das Kind einschlägt, um die propositionalen Gehalte zu verbalisieren.

Ibrahim zeigt große Unsicherheit in der Identifizierung der Aktanten und deren Handlungen. Diese Unsicherheit drückt sich in der zweiten Rahmensetzung (5) darin aus, daß er die richtige Identifizierung *Doktor* durch ein Sprechhandlungsaugment *o'a wa* (: *oder was*) relativiert, dann eine Reparatur macht *nee, kein Doktor* und nach einer längeren Pause noch einmal neu einsetzt mit einem unspezifischen *da war ein Mann*. Offensichtlich *kreisen* seine Identifizierungsversuche und die jeweils an ihnen ansetzenden Verbalisierungsprozeduren um einen Vorstellungsinhalt (den Doktor Honigtau), der ihm nur vage vorschwebt. Die Entwicklung in den Äußerungen geht dabei vom Spezifischen (*Doktor*) zum Allgemeinen (*Mann*); in dem allgemeinen Begriff ist aber das jeweils Charakteristische nicht aufgehoben, sondern eliminiert: ein übergangsloses Schwanken zwischen Spezifischem und Allgemeinem findet statt. Man kann sagen: Ibrahim *vermischt* die Aktanten.

Es hat nun den Anschein, daß die Unsicherheit nicht so sehr allein ein Verbalisierungsproblem ist, sondern daß der Vorstellungsinhalt (das Erinnerungsbild) dem Sprecher selbst unklar bleibt, so daß die Wortsuche mental keine Kontrolle an einem Inhalt hat. Anders ausgedrückt: Bei Ibrahim ist die Vorbedingung zur Verbalisierung des propositionalen Gehalts, nämlich das Vorliegen eines *bestimmten* Wissens als eines Ausdrucks *zies*, nicht erfüllt.

Bei der dritten Rahmensetzung hat Ibrahim Probleme: *Die ham geguckt, was das äh da war* (7) enthält als Objekt des Sehens im Verbkomplement eine Leerformel, die in (8) mit *Mordüberfall* allerdings sehr spezifisch ersetzt wird; mit der Verbwiederholung wird das Komplement zu *Handspuren oder Fußspuren* ausgestaltet. An dieser Stelle wird die Funktion des Komplementär-Wissens besonders eklatant, denn es tritt an den Platz des zunächst in der sprachlichen Leerformel in (7) im Relativsatz formulierten Komplements.

Aus der Stelle ((7) - (9)) wird das suggestive Wechselspiel zwischen Komplementär-Wissen und Präzisierung ersichtlich: Das Kind präzisiert offensichtlich sprachlich eine Szene, ohne ein mentales Vorstellungsbild davon als Kontrolle zu haben. Dies geschieht so, daß die Ungenauigkeit des Vorstellungsbildes durch supplementiertes Komplementär-Wissen sprachlich "zugeschüttet" und dadurch das Vorstellungsbild in einer bestimmten Richtung "präzisiert" wird. Es dient als Ansatzpunkt für weitere Beschreibungen, so insbesondere in (25) zur Identifizierung des gewachsenen Bakteriums als *Gift*.

Die nächste Szene (von (22) bis zum Schluß) enthält wieder das Verfahren, von einer Leerstellenangabe zu einer spezifizierten Beschreibung zu kommen (*Ding* wird zu *Schrumpftier* und dann zu *Gift*) (über die strategische Funktion von Leerformeln, § 10).

In der Verlaufsbeschreibung weist diese Wiedergabe einen Zusammenhang zwischen beiden Abschnitten auf, der vage über den *Mordüberfall* (8) hergestellt ist. Daran zeigt sich die Kontinuitätserhaltende Rolle des spekulativen Komplementär-Wissens. Es ist nun so, daß lediglich einige Objekte und Handlungen benannt werden, um sie als *Anhaltspunkte* bei der eigenen Vorstellung der Szene zu verwenden. Diese Anhaltspunkte sind (in der Abfolge des Textes):

Muppetshow ((1) und (3)), *Doktor* (5), *Mann* (6), *gucken* ((7) und (9)), *Mordüberfall* (8), *Handspuren oder Fußspuren* (9), *Mann* (10), *wegschmeißen* (12), *Ikoskon* (20), *Teller* (23), *Schrumpftier* (24), *Gift* (25), *schreien* (28), *Mann* (29), *gucken* (29). Nur wenige dieser Objekt- und Handlungsbegriffe sind spezifizierte Konkreta. Aus diesem Befund darf der Schluß gezogen werden, daß im Vorstellungsbild von Ibrahim bei den Wiedergaben punktuelle Anhaltspunkte bestehen, so daß man von einem **p u n k t u e l l e n B e s c h r e i b e n** sprechen kann. Die Anhaltspunkte fangen die mentale Ungenauigkeit des eigenen Vorstellungsbildes stellungsweise auf.

8.4. Umschreibungsversuche

(Für die folgende Analyse vgl. Diagramm VII, Abbildung 9 im Anhang).

Im folgenden wird von Mehmet auf Anforderung des zuhörenden deutschen Kindes und des Interviewers nach einer ersten eine zweite Version geliefert; beide zeigen aber dieselben Formulierungsprinzipien. Die Schwierigkeiten liegen bei Mehmet nicht im Festhalten und Präzisieren des mentalen Vorstellungsbildes, als vielmehr im Ausdrücken dessen, was er weiß.

(B 7) Mehmet

- (1) Me: 's war 'n Muppetshow.
(2) Int: Jā
(3) Me: ... und zwei Döktörn warn da.
(4) Int: Hm.
(5) Me: Der Mann, der ähm der große Mann, der ä an Doktor/ andere Doktor, guckt der ze n,
(6) sagt der: "Äh, ja, hier sind wa..Mumpelschow
(7) . und jetzt gucken wa, wie der Baktörn aussieht".
(8) Int: Hm.
(9) Me: Und.. der anne Doktor, der guckte und schmeißt den weg
(10) ... und .. beim andern.. sagt der Doktor: ((17s)) "hier solln wer den .. Tüte vergrößern".
(11) Int: Hm.
(12) Me: ... Und der Doktor macht etwas von dem Maschine
(13) .. und der groß, der Tüte w/ würde s dem Ma/ a Doktor so eingeklemmt
(14) und ((4s)) und er sagt: "Holt mich hier raus, holt mich hier raus! Hilfe!" sagt er.
(15) ((7s)) Und geht der we/ gehn die Doktor weg.
(16) Int: Hm.
(17) Kannst du dir das vorstellen?
(18) Ig: Hm, jā, zum Teil ((lacht))
(19) Int: Jā. M/Mußte ma nachfragen, was de sozusagen nich so ganz verstanden hast.
(20) Ig: Hm, ja, einmal hat der ge/ges/gesagt: "Tüte tut der da rein", und dann, den Rest hab ich nich verstanden.
"Tüte tut er da rein", und dann: "Hilfe, Hilfe, holt mich da raus!"
(21) Int: Erklär ihm das mall
(22) Me: Där.. den Tüte?
(23) Int: Ja, was er da m/nich verstanden hat!
(24) Me: ((7)) Ja, där ... der m/ der Doktor ..sagt zu dem.. zu dem an Doktor ((6s)): "ze so rä/rappen so 'n ein Appe äh so 'n Tabletten gucken"
(25) Int: Hm .. hm.
(26) Me: So 'n zw ((4s)) Vergrößernmaschine, ich weiß nich, wie der heißt,
(27) Int: Ach so.
(28) Me: mit den guck, guckt der Mann
(29) und der sieht der gar nichts und schmeißt hm schmeißt den weg.

- (30) ... Und ((4s)) der anne Doktor sagt: "Jetzt solln wer ein... 'n ein kleineres Tier, solln wer's ganz groß ihn größern".
- (31) Und der der andere Doktor hat so 'n größeres äb so 'n grö äb Größermaschinä und vergrößert den.
- (32) .. Dann ((4s)) dann sind die Tüte ganz durcheinander zu dem Mann.
- (33) Int: Hm.
- (34) Me: und sagt der anne Doktor: "Holt mich hier raus, holt mich aberaus! Hilfe!" sagt er.
- (35) ((2s)) Und da gehn sie weg.
- (36) Int: Hm.
- (37) Me: Und der Frosch sagt: "Was, was is hier passiert?"
- (38) Int: Hm. ((lacht))

Betrachten wir die zweite Version (von (24) bis (37)), so wird ein Zusammenhang zwischen dem Wegschmeißen des Mikroskops und dem Vergrößerungsmittel deutlich. In der ersten Version ist zudem von den Bakterien (*Baktärn* (7)) die Rede.

Die Prozesse des Hörverstehens, der Aufnahme der gesprochenen Information, scheinen geleistet. Man kann hier wohl von einem annäherenden Verstehen sprechen. Probleme hat Mehmet eher mit den verbalen Mitteln, die zur Darstellung der einzelnen Sachverhalte zur Verfügung stehen: Bei der Aktualisierung der Mittel setzt er z.T. komplementäres Wissen ein.

Betrachten wir (24) genauer: Es wird erkennbar, was Mehmet sagen will, nämlich den Gegenstand *Mikroskop* benennen; dies gelingt ihm jedoch nur in dem Ausdruck *Apparat* in der Äußerung: *rä/rappen so'n Appe äb so'n Tabletten gucken*. Der Versuch ist fast erfolgreich, wird aber schließlich abgebrochen, und "Apparat" wird durch die Benennung der Tätigkeit, die man mit ihm vollzieht, ersetzt (*so'n Tabletten gucken*). Genau genommen ist die Ersetzung kein Abbruch, sondern ein Umsteigen auf die Strategie des Umschreibens.

Der Formulierungsversuch geht jedoch weiter: In (26) bildet Mehmet, da er von einer Zitierung einer Willenskundgebung, die ihm illokutiv die Umschreibung ermöglichte, zu einer *Bezeichnung* übergehen muß, ein Kunstwort (*Vergrößernmaschine*), über dessen neologistischen Charakter er sich offensichtlich im klaren ist. Nennen wir derartige Verlegenheitslösungen, mit denen das ausländische Kind wahrscheinlich auf den Schlußprozeß des Hörers hofft, *artifizielle Umschreibungen*.

Eine der Veränderungen, die Mehmet von der ersten zur zweiten Version hin vornimmt, ist der Weg von dem einfachen Ausdruck *Maschine* (12) zu der vorliegenden Komposition, durch die er möglicherweise glaubt,

eine Präzisierung zu machen. (31) bringt noch einmal eine verkürzte Form dieser artifiziellen Umschreibung: *Größermaschinä*.

Kehren wir zu dem Formulierungsversuch in (24) zurück. Dort verbalisiert Mehmet mit *Appe* den ersten Teil des Begriffs *Apparat*. *Apparat* ist nun einerseits ein Terminus, der das Spezifische des *Fachterminus* *Mikroskop* noch nicht verbalisiert. Es ist jedoch ein Terminus, der für einen spezifischen Terminus korrekterweise in Situationen gebraucht werden kann, wenn die genaue Gegenstandsbezeichnung nicht zur Hand ist (etwa bei Erinnerungsschwierigkeiten). Der Terminus ist dann ein abstrakterer Kompromiß, der jedoch vom Hörer spezifiziert werden kann, da er sich eindeutig dem Gemeinten zuordnen läßt. Daher entspricht der zunächst von Mehmet anvisierte Terminus (*Appe*) einer begrifflich zutreffenden Umschreibungsprozedur, die darauf hindeutet, daß Mehmet mental das zum propositionalen Gehalt führende Wissen klar geplant und repräsentiert hat.

Wir können nun über diesen Fall einige Verallgemeinerungen machen:

Eine Reihe weiterer Formulierungen offenbaren Mehments Schwierigkeiten mit der Verbalisierung: Es sind Umschreibungsstrategien für das, was er meint. Die Umschreibungen bedienen sich z.T. unkonventioneller Ausdrucksweisen (Neologismen) des Deutschen. Aber Mehmet hat sowohl eine korrekte Perzeption des Sachverhalts als auch eine korrekte und funktionale Zerlegung der Sachverhalte. Die Länge seines Redebeitrags ist den wiederkehrenden Umschreibungsstrategien geschuldet, die an die Stelle fehlender Begriffe treten.

Sollte Mehmet seine Umschreibungsversuche im Zuge seiner weiteren Sozialisation aufgeben, so wird aus ihm ein Mensch, der zwar versteht, was um ihn herum vorgeht, es jedoch "sprachlos" mit ansieht. Insbesondere in seinem Fall sind direkte sprachpädagogische Interventionen in der Zweitsprache nötig; sie können Erfolg haben (s. weiter § 10).

9. Rahmenkategorisierungen der türkischen Kinder

Bereits in der Diskussion über die Rahmensetzungen (§ 3.1.) wurde deutlich, daß es sich bei den in den Wiedergabeanfängen verwendeten Begriffen um *Qualifizierungen kommunikativer Gesamtverhältnisse* handelt. In den Rahmensetzungen werden Kontextzugehörigkeiten des Wahrgenommenen kategorisiert und dabei die kognitive und auch reflektierende *Einordnungsfähigkeit* gesellschaftlicher Lebensformen, von der in der Einleitung gesprochen wurde, aktualisiert. Die Kategorisierungstätigkeit macht

Gebrauch von routinisierten Einschätzungen der Kommunikation; sie beruht in großem Maß auf einer erworbenen angemessenen Routinisierung von Alltagswissen auf die Wahrnehmung hin. Es ist nun die Frage, in welcher Weise die spezifische Konstellation dieses Filmausschnitts von den türkischen Kindern adäquat kategorisiert wird bzw. inwieweit sich eine Desorientierung in der konstellationsbezogenen Kategorisierungstätigkeit verbal niederschlägt und damit eine für die Sprechhandlungsfähigkeit elementare Routinisierung der die Kommunikation klassifizierenden Begriffe beeinträchtigt ist.

Betrachten wir die Anfänge der Wiedergaben der türkischen Kinder in einer gegenüberstellenden Vorgehensweise.

9.1. Dokumentation der einzelnen Anfänge

(B 4) Gülperi

- (1) Gü: *Ab ... Da war ein Doktor und ein Mann.*
- (2) *Und der Doktor hat gesagt: "Ab da ist was zu essen".*
- (3) *Und der Mann, der Mann hat gesagt: "Wo ist der?"*
- (4) *Und der hat gezeigt, wo das ist.*
- (5) *Und der ist zur Tellä und wollte essen.*

(B 5) Bekir

- (1) Be: *Also, da war 'n Professor.*
- (2) *Da war ein, einer, der 'n ein Mikroskop erfunden,*
- (3) *womit die (die Gehirn) sehen könn'.*
- (4) *Und danach hat ab hat de Helfer den weggeschmissen.*

(B 6) Ibrahim

- (1) Ib: *Isch hab da hm̄ da eh da war 'n Sesamstraße, nä, nee, Mopetshop.*
- (2) An: *Was?*
- (3) Ib: *Mopetshop.*
- (4) An: *Also Moppetsshow.*
- (5) Ib: *Und da war ein hm̄ ein Doktor, o'a wa, kein Doktor.*
- (6) *((6s)) Da war ein Mann, die ham geguckt, was das ab da war,*
- (7) *hm̄ ich sag mal, da war ein Mordüberfall.*
- (8) *da ham, da ham geguckt ab ab de Handspuren oder Fußspuren geguckt.*
- (9) *Und .. der andere Mann, der konnte nisch spresch,*
- (10) *der hat den . ähm ...irgendwie, wie heißt dat denn?*

(B 7) Mehmet

- (1) Me: *'s war 'n Muppetsshow.*
- (2) In: *Ja*
- (3) Me: *... und zwei Döktörn warn da.*

- (4) In: *Hm.*
 (5) Me: *Der Mann, der ähm der große Mann, der ä an Doktor/ andere Doktor, guckt der ze n,*
 (6) *sagt der: "Äh, ja, hier sind wa ... Mumpelshow*
 (7) *... und jetzt gucken wa, wie der Baktörn aussieht".*

(B 3) Yaprak

- (1) Ya: *Um vier Uhr ((4s)) ähm.. kommt ein äh zu Doktor.*
 (2) *((4s)) Äh ((7s)) Der Doktor sch/spricht äh be z anderen Leute.*
 (3) *((4s)) Der Kunden guckt äh zu Doktor.*

9.2. Gegenüberstellende Interpretation

Die e r s t e Rahmensetzung durch den Begriff der Gattung *Muppets-Show* vollziehen Ibrahim (B 6) (*Mopetshop*, in einer Reparatur von *Sesamstraße*) und Mehmet (B 7), die beiden Mädchen Gülperi und Yaprak nicht, aber auch Bekir nicht. Hier entscheidet sich, ob die Kinder die Sendung vorher aus dem Fernsehen kennen oder nicht. Die Dichotomie im Vorwissen betrifft die deutschen Kinder in gleicher Weise.

Die z w e i t e Rahmensetzung, nämlich die Etablierung der P e r s o n des Doktors (bzw. in leichter Variation *Professor* (Bekir)) wird von allen vollzogen, jedoch die Rolle des Assistenten *Beeker* unterschiedlich angegeben. Dies hängt mit der Schwierigkeit zusammen, die Gestalt Beekers als solche zu identifizieren und die Beziehung, die zwischen den beiden Figuren besteht, zu erfassen. Aus der Beziehung (Doktor-Assistent) ergibt sich der Handlungstyp (Experiment).

Yaprak (B 3) ist die einzige, die e x p l i z i t feststellt, daß der Doktor zu anderen Leuten (also Zuschauern: Theater im Theater) spricht. Mehmet macht die Wiedergabe der Ansage; hier ist eigentlich noch ein vierter Rahmen vorhanden.

Die E t a b l i e r u n g d e r B e z i e h u n g wird im einzelnen folgendermaßen ausgedrückt: Für Gülperi ist Beeker ein *Mann*, der von dem Doktor *etwas zu essen* haben will; der Doktor zeigt ihm, wo das Essen ist. Damit ist für Gülperi bereits der dritte Rahmen, der Handlungstyp, abgesteckt, nämlich: *etwas essen*; entsprechend werden alle anderen Wahrnehmungen in der Folge damit in Übereinstimmung gebracht.

Bei Bekir ist die B e z i e h u n g korrekt (obwohl er den Rahmen der *Muppets-Show* nicht thematisiert) durch *Helfer* getroffen.

Bei Ibrahim ist zwar die erste Rahmensetzung korrekt, bei der zweiten nimmt er den zunächst richtig genannten *Doktor* wieder in die verallgemeinerte Form *ein Mann* zurück. Über die Beziehung der beiden Aktanten wird nichts gesagt, dafür aber umso Erstaunlicheres über den

Handlungstyp: Es wird von einem *Mordüberfall* gesprochen, der durch das *Gucken* von *Handspuren* und *Fußspuren* geklärt werden soll. Diese Formulierung verdient analytisches Interesse. Der Vorgang des *Untersuchens* ist durchaus gegenwärtig, allerdings wird er in einem anderen Rahmen interpretiert. Daß aus dem Rahmen *Muppets-Show* nichts weiter abgeleitet wird, ist von der Anlage der Sendung her verständlich, in der eigentlich nichts miteinander zusammenhängt. Aus dem Rahmen des Handlungstyps 'Mordüberfall' wird ein Gesamtzusammenhang hinein-gelesen.

Yaprak interpretiert die Rolle des Assistenten als *Kunden* und den Handlungstyp des Ganzen offensichtlich als 'Verkaufsgespräch'. Vor dieser Folie lassen sich für sie nur wenige Sachverhalte "auf die Reihe bringen", ihr Beitrag ist auch sehr kurz.

Eine in allen Punkten korrekte Konstellationsbeschreibung liefert Mehmet einschließlich der *Redeverteilung* und der Intention der Person, Bakterien zu untersuchen. *Untersuchen* wird begrifflich zu *gucken*.

Aus diesen Beobachtungen lassen sich folgende Thesen über die begrifflichen Prozeduren in den Wiedergabeanfängen aufstellen:

These 1

Die Rahmensetzungen werden von den Kindern aus ihrem erfahrungsmäßigen (diskursiven, medienspezifischen, also kulturellen) Vorwissen heraus vorgenommen; dabei kommt es häufig zu folgenschweren Mißinterpretationen (die in normalen Fernseh-Rezeptionen auch nicht aufgelöst werden).

These 2

Wie beispielsweise Ibrahim, Mehmet, aber auch Yaprak zeigen, wird die Operation des "Sehens in das Mikroskop" (die im übrigen auch verbal genannt wird) in den verschiedenen Versionen in einen unterschiedlichen Zusammenhang eingebettet. Die "Operation des Sehens" wird aber durchgehend nicht in den adäquaten Ausdruck, also in die *konventionalisierte Form* der Handlungstypenbezeichnung *Versuch/Untersuchung*, gekleidet. Spezifische Handlungstypenbegriffe bereiten also Schwierigkeiten bei der Konzeptualisierung.

These 3

Die mit der Rahmensetzung verbundenen semantischen *Entscheidungen* legen die die propositionalen Gehalte ausdrückenden lexikalischen Wahlen fest (Rahmensetzungen sind auch semantische

Organisationen); darüber hinaus werden die lexikalischen Organisationen durch die Fokussierung beim Sprechen bestimmt.

10. Lexikalische Strategien in der Zweitsprache

Im folgenden sind einige propositionale Elemente der Wiedergaben darauf zu untersuchen, auf welche Weise die türkischen Kinder die komplexen Sachverhalte in der Zweitsprache zu versprachlichen suchen, also z.B. Gegenstände und Wörter wie *Mikroskop*, *Bakterien*, die *Laborsituation*, das seltsame Wachsen der Bakterien. Es handelt sich um Elemente der naturwissenschaftlichen Fachsprache der Zweitsprache.

Bevor wir die Strategien nennen, ist es notwendig, noch einmal zusammenfassend die wesentlichen Schritte bei der Verbalisierung in der Zweitsprache vorzustellen.

Wenn ein Sprecher einen Sachverhalt in einer anderen Sprache ausdrücken will, so liegen folgende Bedingungen vor:

- (1) der Sprecher hat ein festes Wissen;
- (2) er hebt einen Teil davon in sein Bewußtsein (in den Vordergrund) und thematisiert es dadurch; damit hat er ein Verbalisierungsziel.
- (3) Das Wissen setzt er in einen propositionalen Gehalt um; dabei sucht er die Wörter so genau wie möglich (bei gleichzeitig normaler Redegeschwindigkeit) seinem Ausdrucksziel anzupassen. Es gibt mehrere Stufen der Anpassung; das Wort ist:
 - (a) zu spezifisch;
 - (b) passend;
 - (c) passend, aber allgemein;
 - (d) allgemein und unspezifisch, nur aus dem Kontext erschließbar;
 - (e) passend, aber Objekt ist nicht im Zentrum des Begriffs.
- (4) In der Äußerung erfolgt gegebenenfalls eine Neu- oder Umorientierung.

Während beim Sprecher einer Fremdsprache die Schritte (1) und (2) denkerisch in seiner Muttersprache erfolgen und deshalb nicht unmittelbar problematisch sind, ist dies beim Zweitsprachengebraucher anders: Dort ist das Denken selbst (in den Schritten (1) und (2)) an das Sprechen gebunden und deshalb als ganzes in jeder Stufe mitinvolviert. Dies zeigen die Befunde im oben präsentierten und analysierten Material.

Wir zählen als Resümee der Analyse einige Strategien auf, mit denen die türkischen Kinder in ihrer zweiten Sprache Deutsch das Verbalisierungsproblem in der *lexikalischen Komponente* ihrer Äußerungen zu bewältigen suchen.

(1) Umschreibungsversuche

Diese Strategie (besonders von Mehmet verwendet) wurde in § 8.4., S. 263, besprochen.

(2) Verwendung von Leerausdrücken

der hat den . ähm ... irgendwie, wie heißt das denn?

(Ibrahim (10));

hm eine Ding, eine (Schrumpftier) (Ibrahim (24));

dann ist da ganz viele Dinge rausgekommen (Ibrahim (27)).

Solche Ausdrücke lassen sich zum Teil nicht mehr auf das gemeinte bzw. thematische Wissen hin erschließen. Sie können durch eine Reihe von Substantiven ersetzt werden und sind allenfalls kontextsensitiv beschränkt. Solche Ausdrücke sind funktional für den *Fremdsprachengebrauch* zu Ersetzung spezifischer lexikalischer Elemente nützlich, die der Fremdsprachenverwender nur in seiner Muttersprache kennt (vgl. *imprecision* — Elemente bei Crystal/Davy 1975 (s. 111 ff.)); sie indizieren im *ZweitSprachengebrauch* jedoch Unklarheit des Denkens.

(3) Basisterm- bzw. Proform-Verwendung:

Die sind häufige Verwendungen sprachlicher Formen aus dem Repertoire des deutschen *Grundwissens* zum Zweck der Bezeichnung spezifischer Handlungen und Gegenstände:

Laufen, wegschmeißen, gucken, rauskommen, rausgehen, reingehen, schreien, sagen (s.o. Yaprak (§ 7.1.), *suchen; der Mann*.

Hier ist das mentale Wissen sicherlich spezifischer und präziser als bei der Strategie (2), jedoch erscheint zu wenig versprachlicht und auch zu wenig *einzeln*es Wissen in den Vordergrund gerückt. Es sollten deshalb *Ausdrucksübungen*, lexikalische und Wortfeld-Übungen angeschlossen werden.

(4) Vergleichen

- (6) Gü: *Da ist ein ähm Weiches d ähm wie heißt das?*
- (7) ((6s)) *et/Tüte ist nicht so, aber wie heißt das?*
- (8) ((8s)) *Hm.*
- (9) Int: *Ja, Mikroskop, oder so, meinst du das?*
- (10) Gü: *Nee*
- (11) ((4s)) *Was Ähnliches zu Tüte.*

- (12) *Die Weißes da.*
 (13) In: *Schaum, oder sowas?*
 (14) Gü: *Jaa, Schaum.*
 (15) Int: *Schaum?*
 (16) Gü: *Jaa.*

Durch Vergleichen von einer Vorstellung zum Begriff finden:

Weich → *ähnlich zu Tüte* → *Weißes* (weiß-weich) → *Schaum*.

Die sprachliche Begriffsbildung durchläuft verschiedene aufeinander-bezogene Stufen, jedoch trifft das Zentrum des Begriffs *Schaum* nicht ganz das Wahrgenommene: Der erfahrungsmäßige Gehalt liegt *n i c h t* i m F o k u s d e r K a t e g o r i e (meine Beobachtung bezieht sich auf Überlegungen von Chafe 1977, S. 50). Die Begriffsbildung wird gesteuert durch den semantischen Rahmen des Essenskontextes. Dennoch wird der zu beschreibende Gegenstand nicht in seiner Funktionalität erfaßt, sondern nur in seiner Oberflächenbeschaffenheit; denn diese hat er mit einem anderen Gegenstand gemeinsam.

(5) Bitte an den Hörer um Hilfe:

- Ib: ((5s)) *Wie heißt no' mal der .. se weggeschmissen bat?*
 Int: *'s da weggeschmissen bat?*
 Ib: *Ja.*
 Int: *Äh*
 Ib: *Der bat geguckt ..so*
 Int: *Ja. a 'n Mikroskop, oder so wa?*
 Ib: *Ja.*
Ikoskop bat da.

.....
'n Ikoskon bat der weggeschmissen.

Dies ist eine kommunikative Strategie.

(6) Situative Rede:

D'hat der, d'bat der so ((Geste)) gemacht.
Da hat der geschreit: "em, em, em!" bat der geschreit.

Hier wird der charakterisierende Ausdruck ersetzt durch eine Geste, auf die durch einen deiktischen Ausdruck verwiesen wird. Häufig wird auch ein Redezitat mit der einer imitativen Betonung genommen.

(Zum Terminus der situativen Rede s. Rehbein 1980 c, § 2).

((25s)) *Und sagt zu der Kunden: "Was is los mit dir?"*

Die Äußerung steht an der Stelle einer Sachverhaltsbeschreibung.

Abschließend sei bemerkt: Die begrifflichen Prozeduren spiegeln den Kampf mit der zweiten Sprache, aber nur bedingt die Fähigkeit zur Begriffsbildung überhaupt; diese wird erst in der Muttersprache voll sichtbar.

	Yaprak (B 3)	Gülperi (B 4)	Bekir (B 5)	Ibrahim (B 6)	Mehmet (B 7)	Elif
Beispieltext						
Komplementär-Wissen Gesamtverlauf	+	+	Teilverstehen 4 Sektionen	+	Verstehen	
Zusammengefaßtes Be- wertungsergebnis	-	-	-	-	?	
Rahmensetzung Genre	-	-	+(am Schluß)	+	+	
Aktanten und Relation Doktor/Assistent	+	+	+	+	+	
Handlungstyp oder Diskurs	↓	↓	+	↓	+	
Musterprojektion (Komplementär-Wissen)	Verkaufs- gespräch	Essens- szene	-	Kriminal- untersuchung	-	
Fokuskontinuität (anaphorische Prozeduren)	-	ja	nur innerhalb der 4 Sektio- nen ja	Vermischung der Aktanten- identifizie- rungen (Fo- kusmischung)	häufig deik- tische Proze- duren zwischen beiden Aktanten	
Perspektivenwechsel?	oft	-				
Beschreibungsstrategie	Folge isolier- ter Einzel- bilder, kom- plette Vor- planung	Oberflä- chenbe- schreibung (nach Vor- stellungs- zentren)	linearer Ab- lauf in der Zeit	Punktuell Beschreiben (Anhalts- punkte)	-	

	Yaprak	Gülperi	Bekir	Ibrahim	Mehmet	Elif
<i>Und (dann), und da, da –</i> Verknüpfungen (in % der Äußerungen)	5 von 14: 36%	10 von 13: 77%	10 von 14: 71%	11 von 20: 55%	11 von 22: 50%	
Lexikalische Strategie (Kompensiert proposi- tionale Gehalte)	Basister- me in An- tonympaa- rung	Vergleichen, Bitte um Hilfe	Leeraus- drücke	Basister- me, Leeraus- drücke, situa- tive Rede, Bitte um Hilfe	Umschrei- bung	
Zerlegen	–	–	–	kreisende Identi- fizierungsver- suche	+	
Präthematisches <i>so</i>	–	–	2	2	6	
Augmente	–	–	–	2	–	
Iterative Handlungsqualifi- kation/Intensifikator	–	–	–	1	1	
Detaillieren	–	–	–	+	+	
Auslassen	+	+	+	+	–	

Tabelle II

Zusammenfassung der sprachlichen Handlungen und Prozeduren und der sprachlichen Mittel, die die türkischen Kinder in ihren Beschreibungen des Fernsehausschnitts auf Deutsch verwenden. (Elif entfällt wegen Nicht-Teilnahme

Anhang

Diagramm-Darstellung der Beschreibungen der fünf türkischen Kinder und Filmwiedergaben von sechs deutschen Kindern.

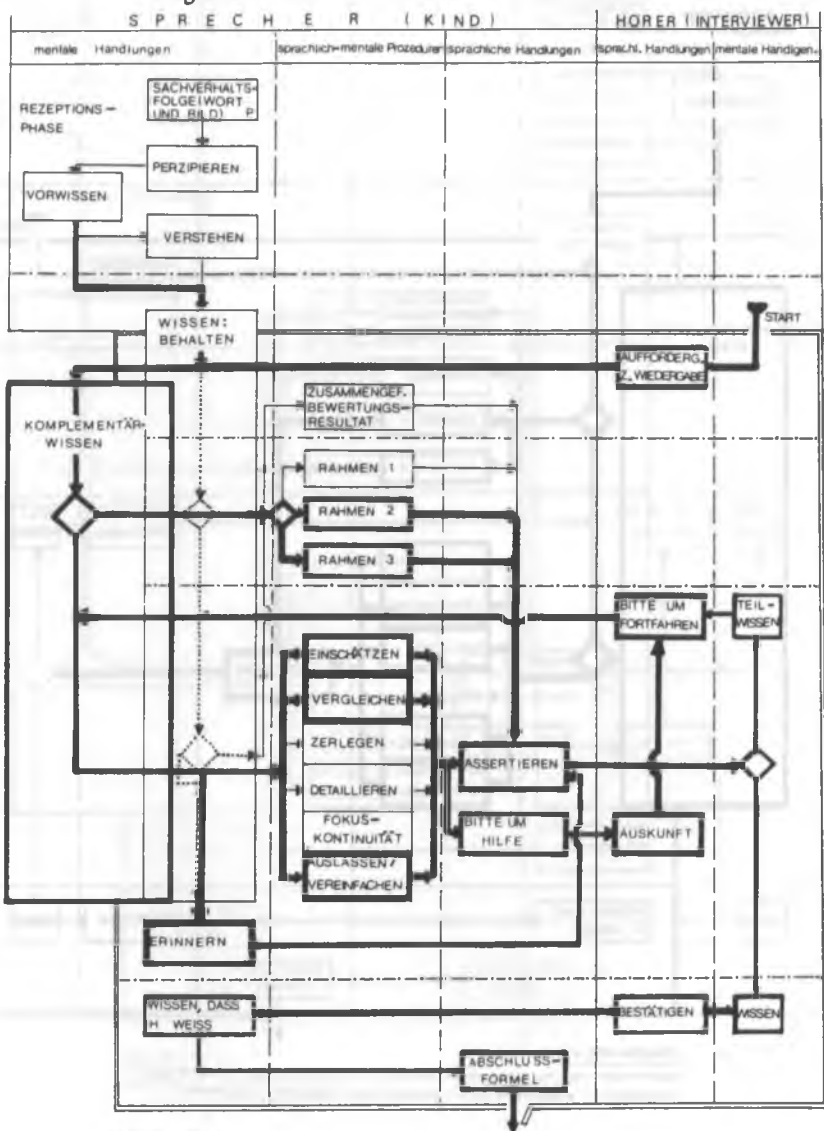


DIAGRAMM IV

Beschreiben von Fernsehausschnitten durch türkische Kinder: GÜLPER (1984)

Abbildung 6 (ausgezogene Linie: Veränderungen gegenüber DIAGRAMM I)

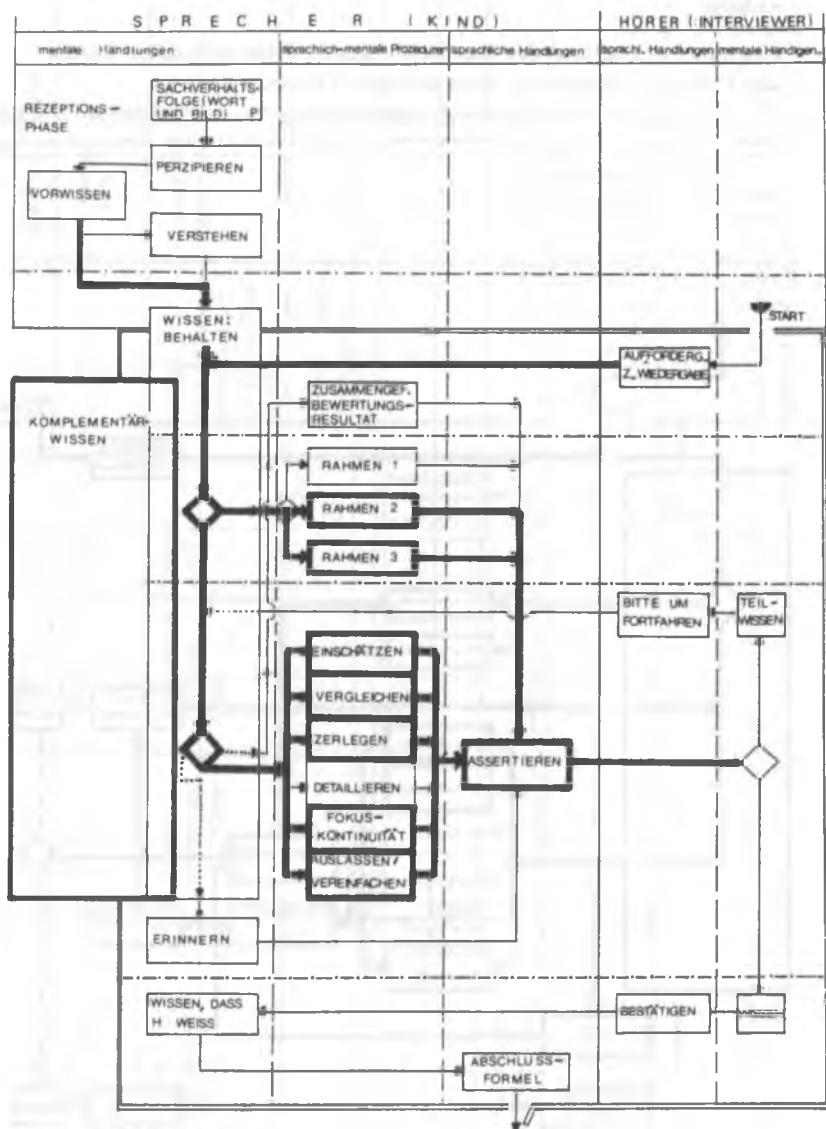


DIAGRAMM V

Beschreiben von Fernsehausschnitten durch türkische Kinder: BEKIR (B5)

Abbildung 7 (ausgezogene Linie: Veränderungen gegenüber DIAGRAMM I)

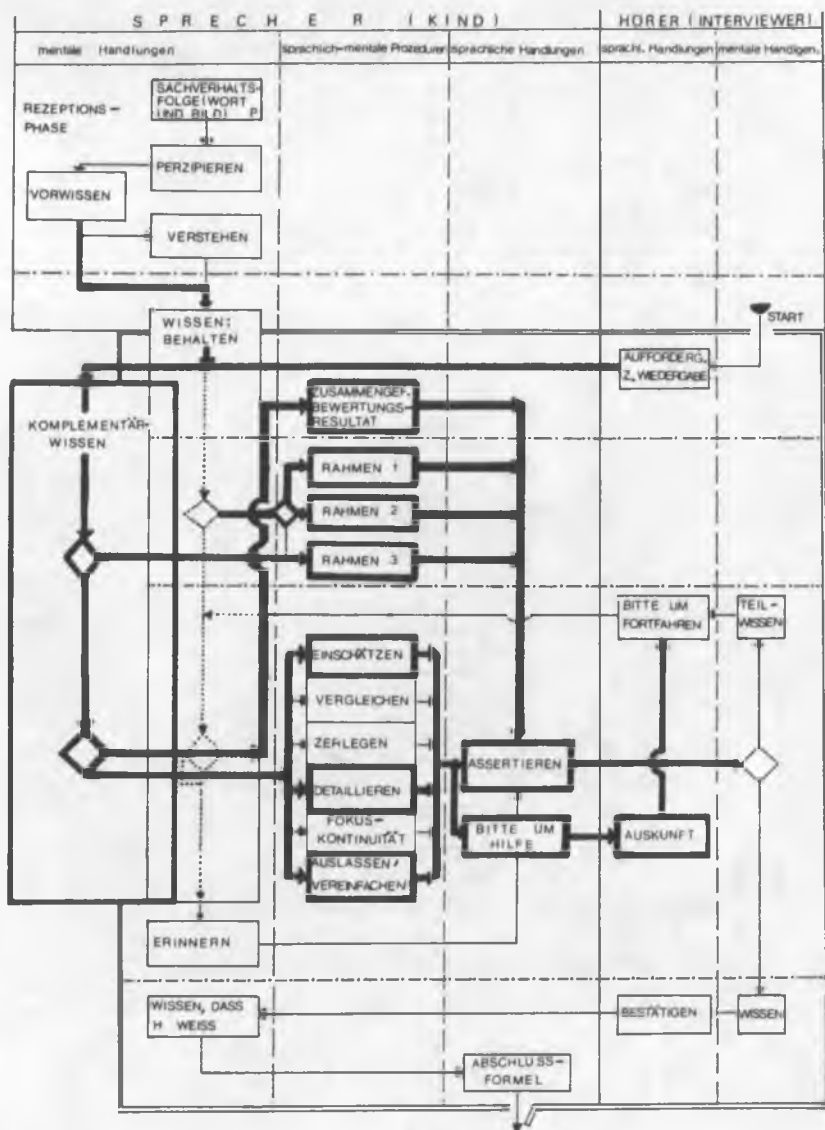


DIAGRAMM VI

Beschreiben von Fernsehausschnitten durch türkische Kinder: İBRAHİM (1986)

Abbildung 8 (ausgezogene Linie: Veränderungen gegenüber DIAGRAMM I)

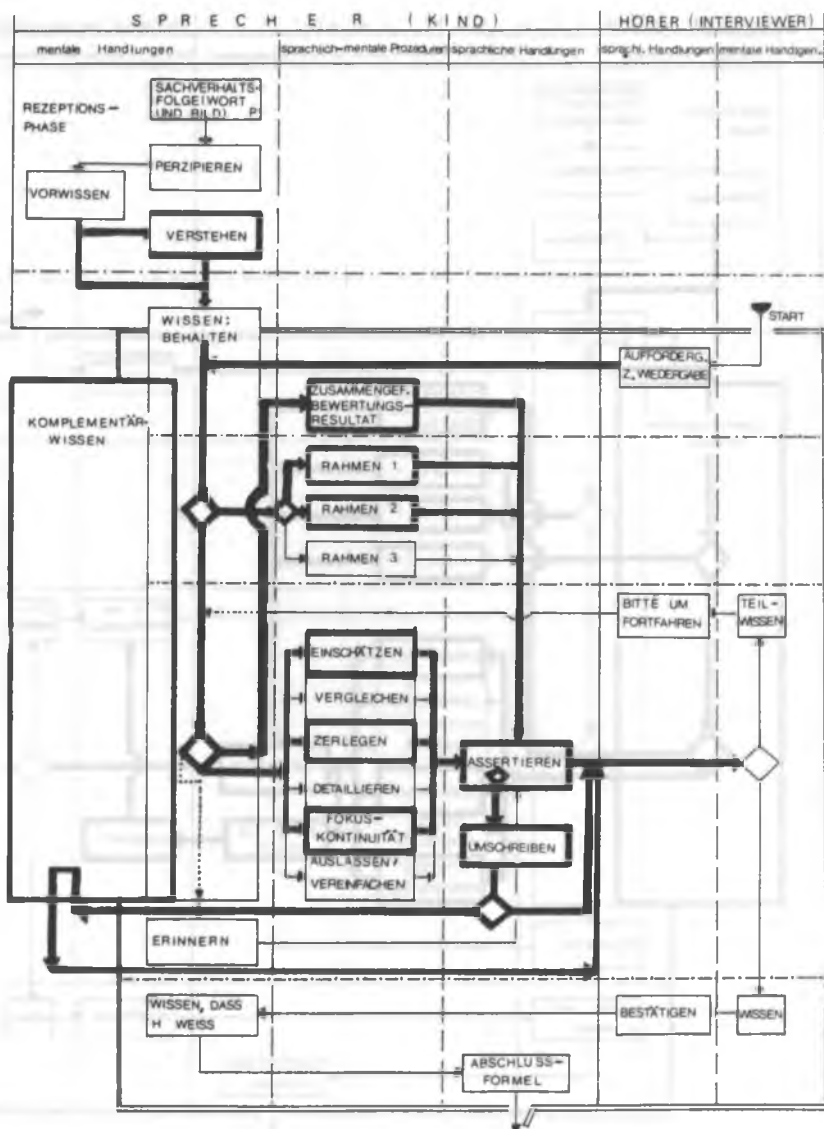


DIAGRAMM VII

Beschreiben von Fernsehausschnitten durch türkische Kinder: MEHMET (B7)

Abbildung 9 (ausgezogene Linie: Veränderungen gegenüber DIAGRAMM I)

(B 8) André

- (1) Also, da wa 'so 'n Doktor.
(2) Und der hatt so 'n Gebilfe.
(3) Un' da/und da hatten die da . so was unterm Mi/Mikroskop, ham
die da sowas runtergelassen.
(4) Un' da hat der da durchgeguckt,
(5) Un' da hat der das auf einmal hinter sich geschmissen.
(6) Da hat der . Doktor gesagt ähm: "Das wird . von deinem Gehalt
abgezogen"
(7) ((lacht))
(8) Un' dann ham die/ un' dann hat der . äh so 'n komisches Zeug
gehabt,
(9) hat mit 'er Pinzette so 'n Tropfen rausgeholt.
(10) Un' da hat der das im Aschenbecher (gemacht).
(11) Un' da hat der Doktor gesagt: "Ma' gucken, wenn/wenn wir so/.
sowas . in den Aschenbecher reintun"
(12) Un' da hat der das im Aschenbecher reingetan.
(13) Un' da aufeima' . war da irgend/überall so Plastikfolie.
(14) Üba dem (dr/ . . g ähm. so.) war. so ('n) Plastikfolie/. folie.
(15) üba den . . wa überall Plastikfolie.
(16) Un' da/. un' nachher, da warn die . . / hat der das wieder abgemacht.
(17) Und da sind die . da rausgegangen.
(18) Un' da hat der Kermit gesagt: ". D's wa unheim'ich 'ne , ne
komische Show".
(19) Ja, un' das war's .

(B 9) Nicole

- (1) Ni: Da war ein Doktor.
(2) Und der hatte ((9s)) ((seufzt)), der hatte so ().
(3) (gar nich')
(4) ((2s)) Hm ((9s))
(5) ((9s)) Ja, der hatte sowas wie Augentropfen.
(6) Aba nich' das in die Augentropfen,
(7) das is von ähm . von (Jahrzehnten) .
(8) Und da hat der . n wollt/sollte der . der . . nach ((7s)) der ((5s))
der Helfer,
(9) also von dem Doktor der Helfer, der sollte da'n Tropfen da drauf
machen.
(10) Un' da wa/wurde alles größer.
(11) ((3s)) Ja. Hm.
(12) In: Und? Hata das dann gemacht?
(13)
(14)
(15) Ni: Der sollte das machen
(16) Un' da hat der das gemacht.
(17) Da wurde alles größer
(18) und (alles).

- (19) Alles das. ().
 (20) *Hach (wie heißt das jetzt 'wieder?)*
 (21) *((4s)) Das war so wie ((9s)) hm ((7s)) so wie Papier.*
 (22) *Ungefähr.*
 (23) *Ja, und da war Ende.*

(B 10) Ulrike

- (1) *Also, da war . der/ein Professor,*
 (2) *der . . äh bat gesagt, daß man . . mit einem Mittel die . . ähm.*
Bakterien vergrößern kann.
 (3) *Und äh . . . da sollte der Bieka das a auch mal vorzeigen.*
 (4) *Und der bat einen Tropfen da näm/. . da . . in die Bakterien ge/äh*
rerein . . . getan.
 (5) *Und das is ganz groß geworden.*
 (6) *. . Und . . . ähm ((3s)) . der kam da nich mehr deraus aus den . . .*
 (7) *Äh es war so . . . komisch,*
 (8) *das sah aus wie ein Schleier.*
 (9) *Als wär er in einen äh Schleier gewickelt worden.*
 (10) *. . . Und äh ((2s)) die äh kam (an halt) nicht mehr raus,*
 (11) *Und die ähm ((3s)) die ähm . . der . Professor, der bat sich so ein*
bißchen gewundert, daß der da auf einmal so komisch rausgeworden
ist.

(B 11) Frank

- (1) Fr: *Äh da warn . . . wieder der Erfinder da.*
 (2) *Und . . da haben die so einen Stoff erfunden.*
 (3) *Wenn man das . . in so einen . . . irgendwas reintut, das bat sich*
vergrößert. . .
 (4) *Und ((9s)) zuerst hatte er . . ein Me/ Mann da, hatte er das Mikroskop*
weggeschmissen . .
 (5) *Hat der eine Mann gesagt: "Das ziehen wir von dein Gehalt ab" . . .*
 (6) *Und dann hatte er . . . gesagt ((65s))*
 (7) In: *Brauchst ja nur so ungefäh zu sagen.*
 (8) Fr: *Ham die so 'n Mittel erfunden.*
 (9) *Hat er das in so ein . kleines Tellerchen reingetan.*
 (10) *Und dann . . wurde dat immer größer.*
 (11) *Erst hell, so wie Tüten . . bat dat den ein' umpackt.*
 (12) *Und das bat er nich mehr abgekriegt.*

(B 12) Markus

- (1) *Da da ham so gemacht, 'ne Muppet-Show,*
 (2) *so . . 'n 'n Professor Versuche gemacht,,, mit so 'm ((5s)) Vergrößerer,*
oder so.
 (3) *Und . . . der . . . is dann ((5s)) so ((13s)) is dann . . .*
 (4) *Der bat so 'n komisches Papierkleid oder so . . jekriegt,*
 (5) *. . . is so umgehüllt von dem.*
 (6) *Und ((6s)) dann is der rausgerannt.*

(B 13) Astrid

- (1) *Hm.*
(2) *Also, da war die Muppetshow und . . .*
(3) *Und da is 'ne Me/M Mann*
(4) *also, so 'n Doktor, so 'n Ärztlicher,*
(5) *Und der hat ähm . . . äh . . . so 'n Labor gehabt.*
(6) *Und da war so 'n . . . komisches . . . äh . . . wie heißt das? ((3s)) Tier.*
(7) *Und das sollte da . . . in so 'n komisches Horoskop zeigen . . .*
(8) *Und da hat der immer so geschrien,*
(9) *der eine mit dem großen Mund . . .*
(10) *Und da hab isch äh und da hat der ((3s)) das Ding, das Horoskop weggeschmissen,*
(11) *hinter sich weggeschmissen,*
(12) *und hat geschrien . . .*
(13) *Und da hat der . . . Doktor gesagt, . . . daß das ähm . . . Horoskop/*
(14) *da sind so kleine Tiere drinne.*
(15) *Und . . . daß . . .*
(16) *Da hat er das/den Deckel davon abgemacht,*
(17) *hat ihn unter die Nase gehalten*
(18) *und hat ihn dann auch weggeschmissen.*
(19) *Und da ist es so 'n . . . großes . . . ähm Plastikding geworden,*
(20) *so Plastiktüten.*
(21) *Und die sind dann/fist das da drinne gewesen,*
(22) *Und hat dann immer geschrien.*
(23) *Mehr weiß ich nich.*

Anmerkungen

- 1 Diese Arbeit entstand aus einer Untersuchung der "Sprachlichen Handlungsfähigkeit im Deutschen bei der zweiten Ausländergeneration im Grundschulalter", die im Zusammenhang mit dem Modellversuch "Grundschulprojekt Krefeld" der Stadt Krefeld durchgeführt und gefördert wurde. — Für eine Diskussion danke ich W. Griefhaber und A. Öktem (beide Ruhr-Universität Bochum) und den Diskutanten auf der Tagung des Instituts für deutsche Sprache "Mehrsprachigkeit in der Stadtregion".
- 2 *rausgehen* lehnt sich an türk. *çıkma* — dt. 'herauskommen', 'hinausgehen', 'erscheinen' usw. an, gibt also eine Vorstellung, die zwei Perspektiven und damit beide Interpretationen zugleich enthält.

Literatur

- Abali, U. (Hrsg.) (1980): Zweitsprache Deutsch im Unterricht. Weinheim.
- Augst, G. u.a. (1980): 'Dongi' — Empirische Untersuchungen zur Wirkung eines Films aus der Rappelkiste, in: Augst/Völzing 1980, S. 169 - 389.
- Augst, G./Völzing, P.L. (Hrsgg.) (1980): Kind und Fernsehen. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Kinderfernsehen. Opladen.

- Bartlett, F.C. (1938; 1972): *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge.
- van Berkel (in Vorbereitung): *Eye Witness Reports*. Groningen.
- Carroll, J.B./Freedle, R.O. (Hrsgg.) (1972): *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. New York.
- Chafe, W.L. (1977): Creativity in Verbalization and its Implications for the Nature of Stored Knowledge, in: Freedle, R.O. (Hrsg.) (1977), *Discourse Production and Comprehension*, Norwood, S. 41 - 55.
- (1980): The Development of Consciousness in the Production of a Narrative, in: ders. (Hrsg.) (1980), *The Pear Stories*, Norwood, S. 9 - 50.
- Charlton, M. u.a. (1975): Die Auswirkung von Szenen zum sozialen Lernen aus der Fernsehserie "Sesamstraße" auf Vorstellungsinhalte und Spielverhalten von Kindern, in: Irle, M. (Hrsg.) (1978), *Kursus der Sozialpsychologie*, Darmstadt, S. 483 - 498.
- Clark, H./Clark, E. (1977): *Psychology and Language*, New York.
- Crystal, D./Davy, D. (1975): *Advanced Conversational English*. London.
- Downing, P. (1980): Factors Influencing Lexical Choice in Narrative, in: Chafe, W.L. (Hrsg.) (1980), *The Pear Stories*, Norwood, S. 89 - 126.
- Ehlich, K. (1979): *Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln*. Frankfurt.
- Ehlich, K. /Rehbein, J. (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule, in: Goeppert, H. (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht*, München, S. 64 - 110.
- Ehlich, K. / Rehbein, J. (1982): *Augenkommunikation*, Amsterdam.
- Ehlich, K. / Rehbein, J. (1983): Sehgewohnheiten, Visuelle Interpretationen mit der Kamera, in: Ehlich/Kallmeyer (Hrsgg.), *Datenaufzeichnung und Datenanalyse*, Hamburg.
- Fritzsche, M. (1982): Mehrsprachigkeit in Gastarbeiterfamilien. "Deutsch" auf der Basis der türkischen Syntax. In diesem Band.
- Gerhartz-Franck, J. (1955): *Über Geschehensgestaltungen in der Auffassung von Filmen durch Kinder*. Leipzig.
- Glinz, H. (1978): *Textanalyse und Verstehenstheorie II*, Wiesbaden.
- Hansegård, N.E. (1974⁴): *Tvåspråkighet eller halvåspråkighet?* Stockholm.
- Holzkamp, K. (1973): Sinnliche Erkenntnis, historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltensdarstellung. Exemplifiziert am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen, in: Wegner, D. (Hrsg.), *Gesprächsanalysen*, Hamburg, S. 159 - 274.
- Kernan, K.T. (1977): Semantic and Expressive Elaboration in Children's Narratives, in: Ervin-Tripp, S./Mitchell-Kernan, C. (Hrsgg.) (1977), *Child Discourse*, New York, S. 91 - 102.
- Kohli, M. (1976): Die Bedeutung der Rezeptionssituation für das Verständnis eines Fernsehfilms durch Kinder, in: *Zeitschrift für Soziologie* 5, S. 38 - 51.

- Linde, C. (1980): *The Life Story: A Temporally Discontinuous Discourse Type, Structural Semantics*. Palo Alto (mimeo).
- Linde, C./Labov, W. (1975): *Spatial Networks as a Site for the Study of Language and Thought*, in: *Language* 51, S. 924 - 939.
- Lindsley, J.R. (1975): *Producing Simple Utterances: How Far Ahead do we Plan?* in: *Cognitive Psychology* 7, S. 1 - 19.
- Rehbein, J. (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart.
- (1978): *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum (mimeo).
 - (1979): *Sprechhandlungsaugmente. Zur Organisation der Hörersteuerung*, in: Weydt, H. (Hrsg.), *Deutsche Sprachpartikeln*, Berlin, S. 58 - 74.
 - (1980a): *Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England*, in: Ehlich, K. (Hrsg.), *Erzählen im Alltag*, Frankfurt, S. 64 - 108.
 - (1980b): *Diskursfähigkeit und Lernerhilfen. Nacherzählungen in deutscher und türkischer Sprache*, Bochum (mimeo).
 - (1980c): *Verbale und nonverbale Kommunikation im interkulturellen Kontakt*, in: Nelde (Hrsg.), *Sprachprobleme bei Gastarbeiterkindern*, Tübingen, S. 111 - 127.
 - (1980d): *On Fluency in Second Language Speech*, in: Dechert/Raupach (Hrsg.), *Speech Production*, Hillsdale (im Druck).
 - (1982): *Biographisches Erzählen*, in: Lämmert (Hrsg.), *Erzählforschung*, Stuttgart, S. 83 - 117.
- Skuttnab-Kangas, T. (1976): *Bilingualism, Semilingualism and School Achievement*, in: *Linguistische Berichte* 45, S. 55 - 64.
- Skuttnab-Kangas, T./Toukomaa, P. (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school age*, University of Tampere (Tutkimuksia Research Reports 26).
- Stölting, W. (1980): *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden.
- Tannen, D. (1979): *What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations*, in: Freedle, R. (Hrsg.) (1979), *New Directions in Discourse Processing*, Norwood, S. 137 - 181.
- (1980): *A Comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English*, in: Chafe, W.L. (Hrsg.) (1980), *The Pear Stories*, Norwood, S. 51 - 87.
- Völzing, P. L. (1980): *Wirkungen — Ein kritischer Überblick in den Methoden und Paradigmen der Fernsehforschung*, in: *Augst/Völzing 1980*, S. 1 - 87.
- Vygotskij, L.S. (1934; dt. 1964): *Denken und Sprechen*. Stuttgart.
- Wilms, H. (o.J.): *Kommunikationsmuster ohne Ton (Videomaterial für den Sprachunterricht mit ausländischen Jugendlichen)*. München.